Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8370667
Centre d'intérêt: 260

Goupil, Georgette, 1952-.

Intégration des handicapés de la vue de cécité totale ou fonctionnellement aveugles dans une classe régulière, à l'élémentaire / Georgette Goupil. -- Saint-Lambert : [Commission scolaire régionale de Chambly], Direction des services de recherche et de planification, 1980. 137, 38 p. ; 28 cm. -- (Info-recherche)

Titre de la p. de faux-titre: Intégration des handicapés de cécité totale. La couv. porte en outre: Projet-pilote H.V. #6. Publ. comme no 55.2, août 1980, de la revue Info-recherche.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Enfant handicapé *Handicapé visuel *Aveugle *Intégration scolaire *Observation de la classe *Lecture *Mathématiques *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Commission scolaire de Jacques-Cartier (Longueuil, Québec)

Identificateur(s) de sujet: *Braille

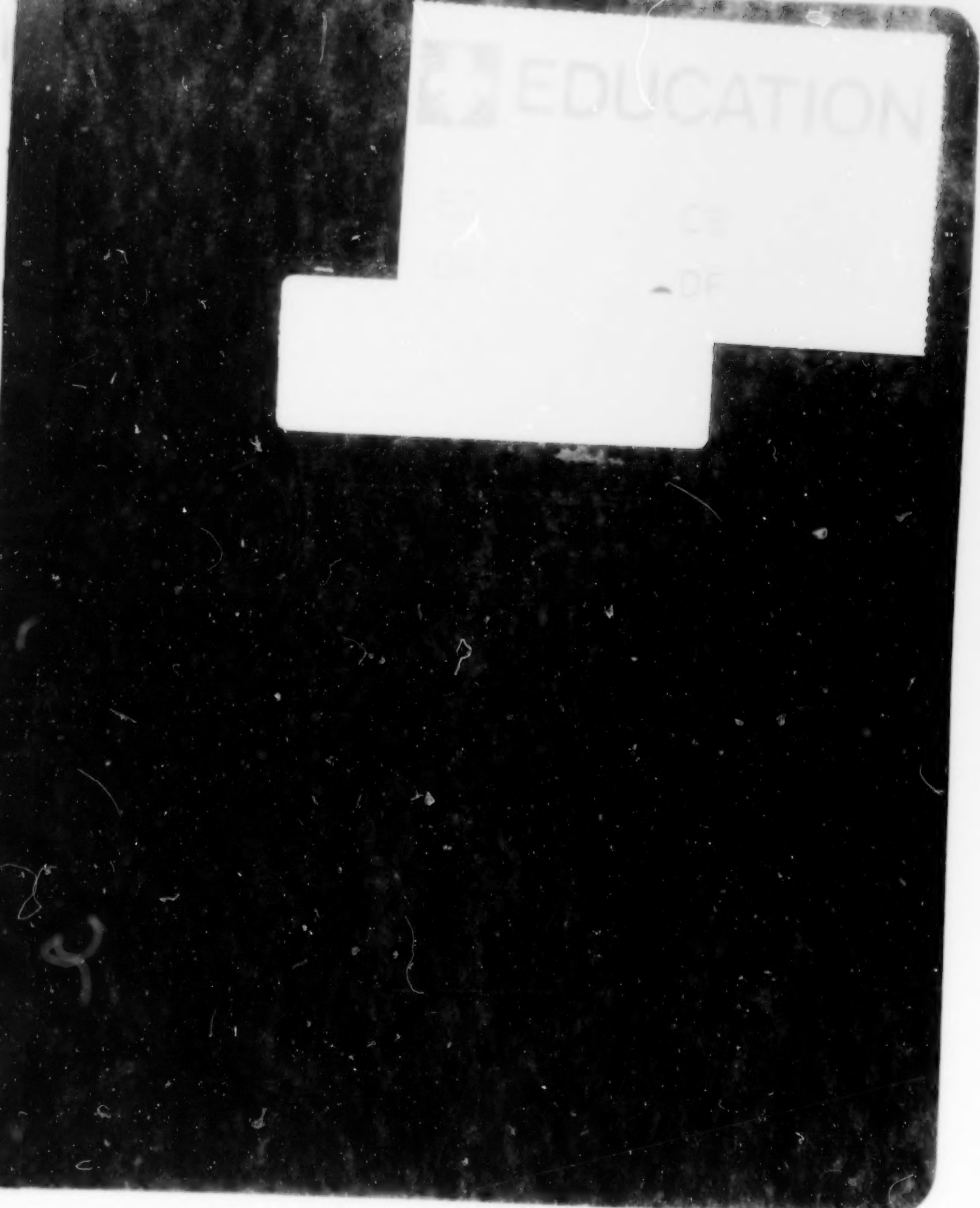
Au cours de l'année 1979-1980, le projet a consisté essentiellement en l'observation de deux classes de première année, l'une pour handicapés de la vue, l'autre régulière. Il s'agissait d'étudier les conditions et les possibilités d'intégration d'un handicapé visuel dans une classe régulière.

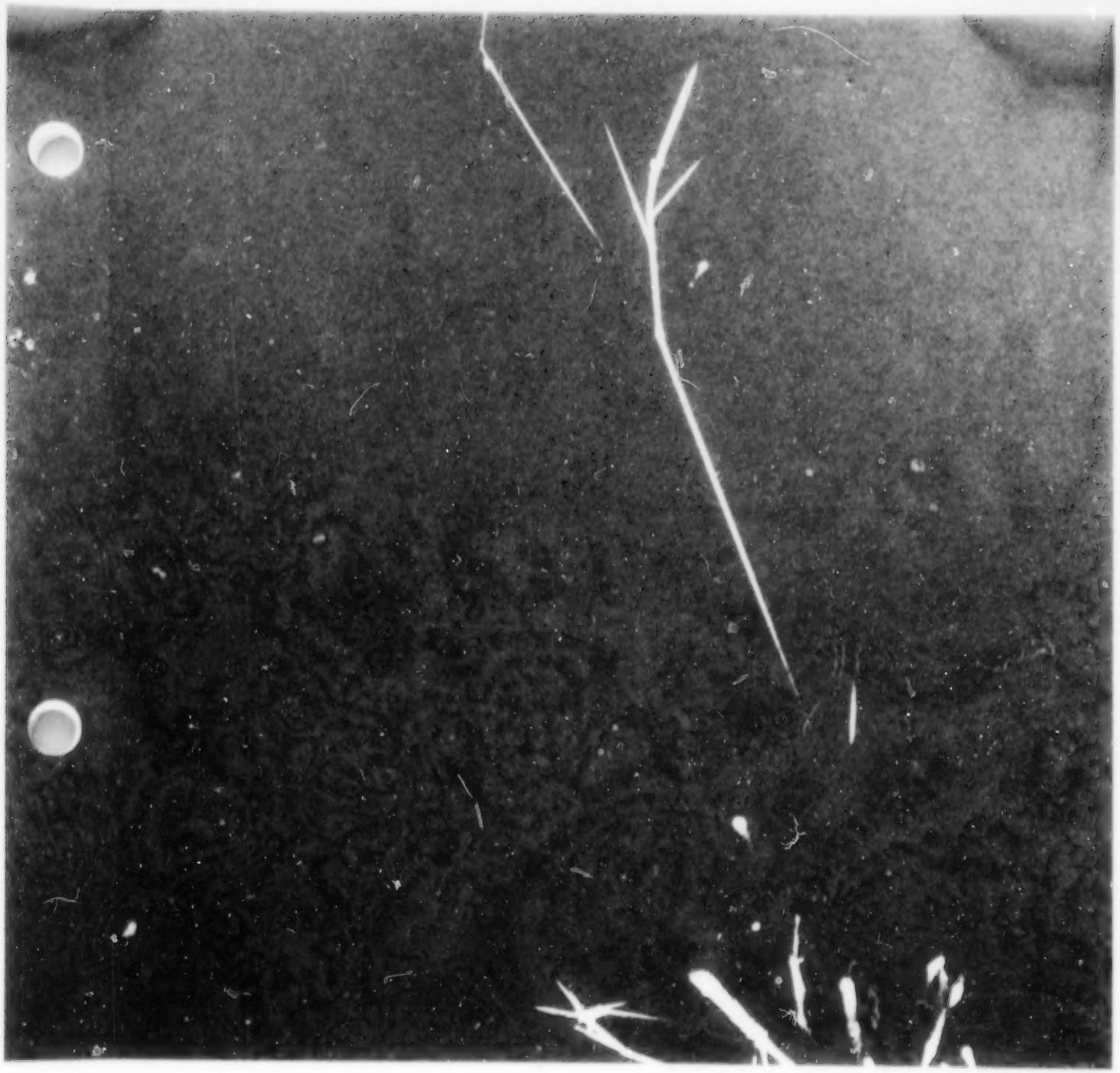
Une personne-ressource a effectué, au cours de l'année 1979-1980, des stages d'observation dans une classe régulière de la commission scolaire Jacques-Cartier ainsi que dans une classe pour handicapés visuels de l'Institut Nazareth et Louis-Braille (c.s.r. de Chambly). Les méthodes utilisées sont l'observation libre et diverses grilles (reproduites en annexe) permettant d'évaluer l'évolution des comportements sociaux et de l'autonomie des élèves.

Les observations recueillies indiquent des différences non seulement au niveau du matériel utilisé mais aussi au niveau de l'ordre d'apparition des contenus, des méthodes et des consignes utilisés pour l'apprentissage. Dans le cas d'une expérience d'intégration, les auteurs recommandent de la tenter à un niveau supérieur à la première année, ceci afin de minimiser l'écart dans les méthodes liées aux apprentissages de base en lecture et en mathématiques. Il est en effet préférable que l'enfant ait une bonne maîtrise du braille avant son intégration en classe régulière.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 062

Notice(s) connexe(s): 8370668
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire de Chambly
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: ar


EDUCATION



# INFO·RECHERCHE n° 55-2

## INTEGRATION DES HANDICAPES DE CECITE TOTALE

DIRECTION DES SERVICES DE RECHERCHE ET DE PLANIFICATION

# INFO-RECHERCHE n=55-2

TITRE: Intégration des handicapés de la vue de cécité totale ou fonctionnellement aveugles dans une classe régulière, à l'élémentaire.

AUTEUR: GOUPIL, Georgette

SECRETAIRE: CHAPLEAU, Lucie

St-Lambert
Août 1980

Les opinions émises dans les textes n'engagent que les auteurs et non l'Institution dont ils font partie.

L'INFO-RECHERCHE EST UNE REVUE MENSUELLE D'INFORMATION ET DE REFLEXION PUBLIEE PAR LA DIRECTION DES SERVICES DE RECHERCHE ET DE PLANIFICATION SOUS LA DIRECTION DE JAN PALKIEWICZ

DIRECTION DES SERVICES DE RECHERCHE ET DE PLANIFICATION

# RAPPORT DE L'EXPERIMENTATION

# D'UN MODELE D'INTERVENTION ET D'ORGANISATION

# DANS LE CADRE DE L'ACTION "PROJET-PILOTE"

NOUS REMERCIONS LA DIRECTION GENERALE DU DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE DU MINISTERE DE L'EDUCATION D'AVOIR BIEN VOULU ENCOURAGER CETTE RECHERCHE.

NOUS REMERCIONS EGALEMENT LE PERSONNEL DE DIRECTION DE L'ECOLE NAZARETH ET LOUIS-BRAILLE AINSI QUE LES PERSONNES QUI PARTICIPENT AU DEROULEMENT DE CE PROJET.

MONIQUE SOULIERES
MICHELINE THEBERGE
CELINE TREMBLAY
GEORGETTE GOUPIL

# PRESENTATION

En janvier dernier, nous avions le privilège de vous présenter le rapport d'étape du projet:

> *"Intégration des handicapés de la vue de cécité totale ou fonctionnellement aveugles dans une classe régulière, à l'élémentaire."*

Cette première publication faisait état de nos orientations ainsi que de nos actions entreprises. Nous en sommes maintenant à la phase des résultats, conclusions et recommandations.

Après dix mois de travail intense marqué par la participation des divers agents, l'équipe de recherche se fait une fierté de vous transmettre les considérations les plus révélatrices des observations et des interventions auprès de ce groupe spécifique de jeunes handicapés visuels. Nous croyons que les résultats inscrits dans ce document peuvent avantageusement servir au développement de stratégies d'apprentissage et de modèles d'intervention relatifs à la scolarisation de ces jeunes. C'est ainsi que cette recherche se présente sans prétention avec le seul désir de susciter l'évolution soutenue des programmes en rendant disponible aux divers intervenants un matériel de base pour la discussion et la réflexion.

Tout en remerciant ceux qui ont contribué à la réalisation de ce projet, nous formulons le voeu qu'il puisse se poursuivre pour une deuxième année. Une telle perspective permettrait de consolider les efforts initiaux et d'assurer la continuité des interventions.

Paul-Henri Buteau
Responsable du projet et
Directeur de l'école Nazareth
et Louis-Braille.

TABLE DES MATIERES


PAGES

1. TITRE DU PROJET ..... 1

2. COMMISSION SCOLAIRE ..... 1

3. MEMBRES DE L'EQUIPE DE RECHERCHE ..... 2

4. PLAN DE LA RECHERCHE ..... 3

4.1 Modèle d'organisation détaillé des services éducatifs expérimentés dans la réalisation du projet ..... 3

4.2 Les objectifs de la recherche ..... 8

4.3 Hypothèses posées ..... 9

4.4 Elaboration du modèle d'intervention ... 10

4.5 Calendrier de la démarche de recherche suivie ..... 13

4.6 Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation ..... 15

5. IMPACT SOCIAL ..... 124

6. SUGGESTIONS ..... 125

7. SOMMAIRE DU PROJET ..... 126

PAGES

ANNEXE -1- ..... 128

ANNEXE -2- ..... 137

1. TITRE DU PROJET

Intégration des handicapés de la vue de cécité totale ou fonctionnellement aveugles dans une classe régulière, à l'élémentaire.

2. COMMISSION SCOLAIRE

Régionale de Chambly

ECOLE

Nazareth et Louis-Braille

## 3. MEMBRES DE L'EQUIPE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION

Céline Tremblay,
Professeur,
Responsable déléguée.

Georgette Goupil,
Psychologue.

Paul-Henri Buteau,
Responsable.

## 4. PLAN DE LA RECHERCHE

### 4.1 Modèle d'organisation détaillé des services éducatifs expérimentés dans la réalisation du projet.

a) Spécification des difficultés des élèves concernés par ce projet.

Elèves handicapés de la vue de cécité totale ou fonctionnellement aveugles.

b) Nombre d'élèves en fonction des difficultés énumérées précédemment.

Cinq élèves scolarisés dans une classe pour handicapés de la vue à l'école Nazareth et Louis-Braille.

c) Groupe-âge

Le groupe est composé d'enfants de 6 à 8 ans.

Sexe

Le groupe est composé de 4 filles et 1 garçon.

d) Localisation des enfants en fonction de leurs pairs du secteur dit "régulier".

Ecole spéciale pour handicapés de la vue.

Cette école est située dans les locaux d'un centre d'accueil pour handicapés de la vue.

e) Organisation humaine et physique de l'école.

L'organisation humaine et physique de l'école Nazareth et Louis-Braille étant assez complexe, il convient de consulter un document interne soit le "Plan d'organisation 79-80" (en annexe).

f) Identification des intervenants, spécification des rôles, fréquence de leurs interventions.

| Intervenants | Fonction | Fréquence |
|---|---|---|
| Professeur | Titulaire | 28 périodes/sem. |
| Spécialiste | Enseignement de l'éducation physique | 3 périodes/sem. |
| Spécialiste | Psychomotricité | 4 périodes/sem. dont 2 avec quelques enfants et 2 avec tout le groupe |
| Ergothérapeute | Ergothérapie intervention individuelle | 4 périodes/sem. |
| Spécialiste | Enseignement des arts plastiques | 2 périodes/sem. |
| Spécialiste | Enseignement de la musique | 2 périodes/sem. |
| Professeur | Personne-ressource dans le cadre du projet | |

g) **Assiette horaire**

ECOLE NAZARETH ET LOUIS-BRAILLE

| | 8.30 - 9.15 | 9.15 - 10.00 | 10.15 - 11.00 | 11.00 - 11.30 | 12.45 - 13.30 | 13.30 - 14.15 | 14.30 - 15.15 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Lundi | Français ou Math. | T.V. | Piscine | Piscine | Arts Plastiques | Français ou Math. | Français ou Math. ou Motricité (2 élèves) |
| Mardi | Français ou Math. | Français ou Math. | Education Physique | Français ou Math. | Français ou Math. | Français ou Math. | Français ou Math. |
| Mercredi | Français ou Math. | Français ou Math. | Français ou Math. | Français ou Math. | Musique | Français ou Math. | Motricité |
| Jeudi | Français ou Math. | T.V. | Français ou Math. | Français ou Math. | Français ou Math. | Français ou Math. | Musique |
| Vendredi | Français ou Math. | Français ou Math. | Arts Plastiques | Français ou Math. | Français ou Math. ou Motricité | Français ou Math. | Motricité |

h) Facteurs géographiques

L'école Nazareth et Louis-Braille est située dans les locaux de l'Institut Nazareth et Louis-Braille à Longueuil.

i) Ententes de services avec le ministère des Affaires Sociales.

Il existe une entente entre la Commission scolaire de Chambly et l'Institut Nazareth et Louis-Braille qui se nomme "Entente contractuelle entre la Commission scolaire régionale de Chambly et l'Institut Nazareth et Louis-Braille".

## 4.2 Les objectifs de la recherche

A) Etudier les conditions et les possibilités d'intégration d'un handicapé dans une classe régulière.

B) Préciser les critères d'intégration.

C) Estimer la possibilité de fonctionnement sur une plus grande échelle.

D) Contribuer à une meilleure application des politiques du ministère de l'Education du Québec en matière d'intégration des enfants en difficulté.

## 4.3 Les hypothèses posées

L'handicapé de la vue peut fonctionner dans une classe régulière:

1) Si le professeur titulaire est favorable à cette expérience.

2) S'il est assisté par un professeur-ressource.

3) S'il dispose de l'équipement technique approprié.

4) Si on utilise les méthodes adéquates.

Il est à noter que ces hypothèses ont été posées à l'origine du projet. Toutefois, cette année, elles n'ont pu être vérifiées, puisque l'équipe de recherche a dû se limiter à la phase préparatoire du projet.

## 4.4 Elaboration du modèle d'intervention

Cette année, le projet a surtout visé à dégager les conditions prévalant en classe régulière et en classe pour handicapés de la vue de manière à cerner les conditions idéales qui devraient être, dans un deuxième temps, mises en place pour intégrer un enfant de cécité totale en classe régulière. Comme tel donc, il n'y a pas eu d'intervention spécifique mise en place, mais plutôt une observation du milieu régulier et d'une classe pour handicapés de la vue.

A l'origine du projet, l'équipe de recherche croyait qu'il serait possible d'intégrer, du moins partiellement, un enfant de cécité totale en classe régulière. Le tableau "Les phases du projet" indique les étapes prévues à l'origine.

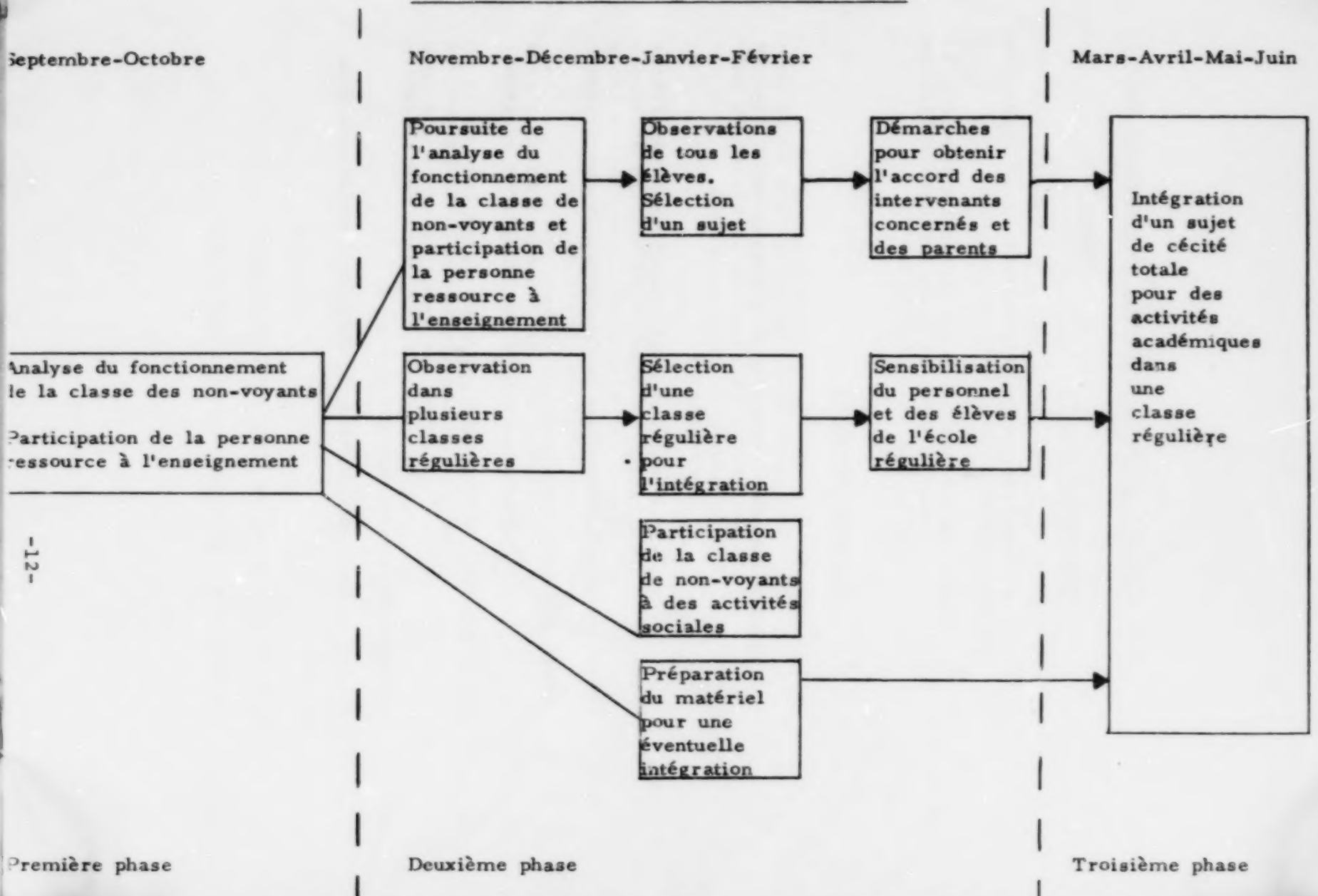
La classe de non-voyants, où la personne-ressource a été assignée, était une première année pour handicapés de la vue. Cette classe avait été choisie par l'école parce que la première année, on pouvait assurer une suite logique à l'intégration de sujets déjà scolarisés dans le secteur régulier à la maternelle.

Or, cette première année incluait 5 enfants. De ces cinq sujets, un n'était pas de cécité totale, donc ne correspondait pas aux exigences du projet. Un autre présentait une tumeur au cerveau, et deux autres des handicaps supplémentaires. Ne restait donc qu'un sujet, mais étant donné l'éloignement géographique de l'enfant de son milieu familial, il n'était pas possible de tenter l'intégration dans son milieu naturel.

Après discussion, comme aucun sujet ne semblait disponible pour l'intégration, le projet a été réorienté et l'accent a été mis sur une analyse plus détaillée et comparative du fonctionnement d'une classe de non-voyants et d'une classe régulière.

C'est donc cette analyse, à partir des observations d'une première année, qui est présentée dans les pages suivantes, avec discussion sur les conditions pour intégrer, éventuellement, un enfant de cécité totale en première année.

## LES PHASES PREVUES A L'ORIGINE DU PROJET



## 4.5 Calendrier de la démarche de recherche suivie.

### Septembre-octobre

1) Analyse du fonctionnement de la classe des non-voyants.

2) Participation de la personne-ressource à l'enseignement avec le professeur régulier de la classe de non-voyants.

### Novembre-décembre

1) Poursuite de la participation de la personne-ressource à l'enseignement avec le professeur régulier de la classe de non-voyants.
2 jours/semaine.

2) Observations dans les classes régulières à raison de deux jours/semaine et sélection d'une classe où il pourrait y avoir intégration de la classe de non-voyants à des activités sociales.

3) Participation (en décembre) de la classe de non-voyants à des activités sociales.

4) Observations de tous les élèves de la classe de non-voyants afin de sélectionner un sujet qui pourrait vivre une intégration plus poussée, dans des activités académiques.

5) Préparation du matériel académique pour l'intégration.

Janvier

Rédaction du rapport d'étape.

Elaboration d'une grille d'observation.

Poursuite des observations en classe de non-voyants.

Février

Les activités du projet ont été paralysées à cause de la grève qui sévissait alors dans le secteur scolaire.

Mars-Avril-Mai

- Les démarches et les observations faites ont permis de constater que, dès cette année, il était impossible d'intégrer un sujet handicapé de la vue dans une classe régulière.
- Il y a eu enquête auprès des professeurs du régulier pour perfectionner la grille utilisée.
- Observation à l'aide de la grille de tous les enfants de la classe de non-voyants.

## 4.6 Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation.

### a) Moyens d'évaluation

Les moyens d'évaluation sont constitués de divers instruments d'observation. Les méthodes utilisées sont l'observation libre (ou continue) et diverses grilles. Les instruments sont joints en annexe.

### b) Méthode d'analyse

La grille d'observation "de l'organisation matérielle et temporelle de la classe" a donné lieu à une analyse qualitative. Il en est de même pour les relevés d'observation libre recueillis par la personne-ressource.

Les résultats obtenus par la grille d'observation sur les comportements sociaux et d'autonomie ont été notés en fréquence et en pourcentage. Cette compilation a été faite, à la fois pour les sujets handicapés de la vue et pour l'enquête auprès des professeurs du régulier.

c) Présentation des résultats

Les pages suivantes présentent:

1) Le rapport d'observation libre tel que rédigé par la personne-ressource, Madame Céline Tremblay.

2) Les relevés d'observation obtenus à l'aide de la grille "d'observation matérielle et temporelle de la classe".

3) Les résultats en pourcentage et fréquence présentant les comportements acquis par les enfants de la classe d'handicapés de la vue. Ces résultats ont été recueillis à l'aide de la grille sur les comportements sociaux et d'autonomie.

4) Les résultats en pourcentage et fréquence présentant l'opinion d'enseignants du régulier sur les comportements devant être acquis par les enfants au début de la première année.

RAPPORT D'OBSERVATIONS

SUR LES CLASSES CHOISIES

EN CE QUI CONCERNE LE

PROJET-PILOTE D'INTEGRATION

D'UN ELEVE DE CECITE TOTALE

EN MILIEU REGULIER DE VOYANTS.

CE RAPPORT EST REDIGE PAR

MADAME CELINE TREMBLAY

(RESPONSABLE-DELEGUEE DU PROJET).

# INTRODUCTION

Ce rapport présente les conclusions tirées des observations faites dans une classe régulière de première année, chez les voyants et en parallèle d'autres observations faites en première année régulière chez les non-voyants.

Dans l'optique du projet, au début, il fallait faire une expertise des milieux scolaires suggérés, afin de choisir celui qui présenterait le plus de concordance avec le milieu des non-voyants. Cette concordance devait se faire sur les plans physique, académique et géographique, compte tenu de la nature expérimentale d'un tel projet.

Trois écoles ont fait l'objet de cette évaluation. D'une part, deux écoles de la Commission Scolaire Jacques-Cartier et, d'autre part, l'école Nazareth et Louis-Braille de la Régionale de Chambly.

Une d'entre elles a été éliminée parce que, à mon avis, elle ne présentait pas suffisamment de conditions favorables à l'intégration d'un élève handicapé visuel de cécité totale.

C'était une école du type "aire ouverte". Physiquement, c'était multiplier par quatre l'espace dans lequel l'élève aurait dû se déplacer. Les points de repère étant trop nombreux pour l'enfant handicapé. Un autre aspect à considérer fut le bruit environnant qui émanait d'une telle situation.

Quatre groupes de petits enfants qui vivent dans un même espace décloisonné vous laisse conclure, au bruit, au mouvement qui s'y dégage. L'enfant handicapé de la vue, pour être sécurisé, a besoin de localiser la voix qui s'adresse à lui, de la place qu'il occupe en classe. En effet, on ne peut exiger d'un enfant aveugle complet de se déplacer et d'aller rejoindre le professeur où il se trouve à ce moment-là, dans le local, comme peuvent le faire les autres enfants.

Le fonctionnement des élèves devenait aussi un empêchement au choix de cette école: utilisant la méthode du "Sablier" pour l'apprentissage du français. L'enseignement des sons se faisait en grande partie d'une manière visuelle. Gestes pour accompagner chacun des sons, cartons avec images des costumes de chacun des sons, couleurs différentes pour les sons-vedettes,

utilisation des pierres (i.e. de points sous les lettres) et cordes (i.e. lignes courbes pour relier les lettres qui forment les sons), à apprendre tout ça compliquait grandement la situation.

La démarche pédagogique employée ajoutait aussi à la difficulté. Souvent les enfants étaient appelés à se regrouper assis en cercle par terre, pour faire une leçon. Aussi, quand un travail était fini, les enfants pouvaient se retrouver pêle-mêle, dans le centre de cette aire, pour s'adonner à des jeux libres, des conversations entre eux.

L'utilisation des tableaux d'écriture, de panneaux d'affichage, de matériel pédagogique particulier à certaines notions, tout ça s'ajoutait aux conditions défavorables pour ce milieu.

Le nombre d'intervenants plus grand, à cause de l'échange des professeurs, pour les autres matières, tout ceci m'a fait opter pour un autre type d'école.

Je tiens toutefois à mentionner que la collaboration de la direction et du personnel concerné, de cette école, m'était déjà acquise.

L'école retenue en était une de type un peu plus conventionnel. Physiquement, l'espace du local était quasi le même que dans le local des non-voyants.

Quant aux méthodes d'enseignement, elles étaient sensiblement les mêmes que dans les autres écoles: Sablier, Dynamique, mais le nombre réduit des enfants de cette classe et la présence d'une orthopédagogue,(4 jours/semaine) pour aider ces élèves qui accusaient une lenteur d'apprentissage, permettaient d'apporter une attention plus individuelle aux enfants. Il va sans dire que du matériel spécial fut suggéré et des spécimens d'instruments pédagogiques adaptés furent présentés à l'équipe du projet.

Une observation de cette classe me permettait de situer les apprentissages au travers des horaires respectifs. Le suivi pédagogique était assuré à l'enfant qui se prêtait à cette phase d'intégration partielle et sporadique puisqu'il s'agissait de vérifier l'aspect "lecture".

Malheureusement, des difficultés aux niveaux administratifs ont fait détourner le projet de son objectif initial.

La dernière phase du projet de cette année ne s'est donc pas vécue.

Je remercie les deux professeurs de leur collaboration: Madame Monique Soulières et Mademoiselle Micheline Théberge, ainsi qu'une handicapée visuelle de cécité totale qui plus particulièrement a participé au projet jusqu'à la fin.

Dans ce rapport, vous trouverez les conclusions sur une partie du programme de scolarisation en première année, précisément en français et en mathématique, chez les non-voyants, et en parallèle une explication sommaire des techniques employées ainsi que du matériel pédagogique utilisé.

Un bref exposé du rôle du professeur en première année chez les non-voyants terminera le rapport.

La période dite d'observation se situe entre les mois de septembre 1979 jusqu'à la fin décembre 1979.

Dans le mot observation, il faut entendre ici une période durant laquelle il y a eu familiarisation avec les techniques spéciales employées chez les handicapés visuels, de même qu'avec le matériel adapté ou différent servant aux apprentissages scolaires.

Par la suite, il y a eu enseignement avec le titulaire pour ce qui est du français et des mathématiques.

Voici les éléments du programme, suivis selon les étapes présentées aux commissions scolaires concernées, en ce qui a trait au premier degré de scolarisation.

<u>En français</u>

Chez les voyants, la classe observée utilisait la méthode du "Sablier". Chez les non-voyants, la méthode employée est un ouvrage réalisé d'après la méthode de lecture Braille du frère Jean-Sébastien et de la méthode renovée de Forest-Ouimet, c'est une méthode syllabique.

<u>En mathématique</u>

Chez les voyants, on utilise la méthode "Dynamique". Cependant, chez les non-voyants, on gardera de cette méthode tout ce qu'on peut utiliser et on complètera par une technique et un matériel spécialisés.

F R \ N C A I S

Voici maintenant, les objectifs de comportement qu'un enfant non-voyant doit atteindre pour franchir les étapes de chacun de ces savoirs, c'est-à-dire:

le savoir-lire,
le savoir-écrire,
le savoir-parler,
le savoir-écouter.

Chez les voyants, on développera les quatre "Savoirs" par des objectifs de comportements différents. Ces objectifs ne feront pas l'objet d'une explication dans ce présent rapport.

SAVOIR - LIRE

Pour ce qui est du savoir-lire, il y aura 4 étapes à parcourir. Notons, au début, que tous les phonèmes sont étudiés en tant que bruit. Viennent ensuite les syllabes fermées et les groupes consonantiques.

Chez l'enfant aveugle, on procède d'une manière syllabique contrairement au voyant qui utilise une méthode plus globale, qui lui apprend à s'exprimer et à lire à l'aide de nombreuses illustrations qui accompagnent les textes, favorisant la relation entre la réalité et le langage.

Pour l'handicapé, on favorise cette relation en offrant à l'enfant le maximum d'informations orales et le maximum de manipulations d'objets, afin de suppléer à la dimension visuelle manquante.

Chez le voyant, comme chez le non-voyant, on insiste sur l'épellation phonétique qui assure une prononciation exacte des sons de la langue française.

Chaque semaine, on présente une comptine à l'enfant. Cette comptine sert à introduire le phonème vedette tout en permettant des activités de langage, de rythme, de mime. La comptine se chante et se mémorise. Les mots qui apparaissent dans la comptine contiennent le son vedette de la semaine.

Chez le voyant, on facilite l'épellation phonétique au moyen des pierres, des cordes et d'une tache de couleur pour identifier le costume du son vedette.

Exemple: du pain

Chez l'enfant non-voyant, on insiste sur la répétition du phonème, le rappel du phonème dans les mots courants d'une conversation; il faut au maximum utiliser les situations qui mettent en mémoire ce phonème.

Pour les 36 phonèmes du français, il existe plus de 500 graphies ou costumes des sons.

Le costume traditionnel ou fréquent est encadré. C'est ce costume ou cette graphie qu'on utilise pour constituer les

syllabes artificielles, appelées chez les non-voyants, les syllabes fermées.

Les syllabes formées de l'union de consonnes et de voyelles provoquant des sons, lesquels ne doivent pas servir nécessairement à former des mots, se présentent en syllabes simples, au début, telles que: li, lu, la et ensuite, se complètent et s'enrichissent de syllabes à plusieurs sons comme:

gan = g $\tilde{a}$ (1-2 sons)  gla = g l a (1-2-3 sons)

Chez le voyant et le non-voyant, on raconte une histoire à l'enfant. Il y a dans cette histoire la répétition du phonème vedette. Les histoires sont très riches en vocabulaire et en expressions et tiennent compte du "fabuleux", qui plaît tant à l'enfant.

Pour le voyant, la revision des phonèmes se fait aussi d'une façon visuelle, par des costumes dessinés sur des cartons qui restent en permanence à la vue de l'enfant.

Chez le non-voyant, on fera des revisions verbales, on fera réentendre les histoires, on fera chanter souvent les comptines présentant les sons vedettes déjà appris.

Première étape.

Voici, en résumé, les objectifs de la première étape qu'un élève handicapé visuel doit franchir.

L'handicapé visuel doit être capable de reconnaître si le livre est à l'endroit.

Il doit apprendre le sens gauche-droite de la lecture.

Il doit être capable de suivre une ligne avec les deux mains et de revenir au point de départ de la ligne suivante avec lignes espacées et plus d'espace entre les lettres.

Il doit être capable de tourner une page à la fois.

Il doit être capable de repérer la page de gauche.

Il doit déchiffrer des lettres posément pour favoriser la formation des images tactiles, puis plus vite.

Il doit déchiffrer globalement des syllabes artificielles simples pour favoriser la formation des images tactiles puis plus vite.

Il doit déchiffrer des deux mains simultanément, l'une contrôlant l'autre. Veiller à la position des index qui doivent se situer dans l'axe des lettres.

Il doit lire sans syllaber (i.e. sans faire de poses irrégulières entre les syllabes d'un mot), des mots contenant des syllabes simples et dont les syllabes sont espacées (2 à 3 syllabes).

Il doit être capable de répondre à des questions portant sur la signification d'un mot lu.

Deuxième étape.

Dans une deuxième étape, l'handicapé visuel doit se rendre capable de franchir une autre série de comportements susceptibles de favoriser l'apprentissage de la lecture.

Il doit être capable de terminer de lire la deuxième moitié d'une ligne, avec la main droite, pendant que la main gauche commence à lire le début de la ligne suivante.

Il doit lire des lettres moins espacées.

Il doit lire globalement des syllabes artificielles simples moins espacées. (2 à 5 syllabes)

Il doit lire toute une phrase de suite. (4-5 mots)

Il doit être capable de repérer le point à la fin de la phrase.

Il doit reconnaître la majuscule apparaissant au début de la phrase.

Il doit reconnaître la majuscule apparaissant au début d'un nom propre.

Il doit être capable de baisser la voix au point.

Il doit être capable de répondre à une question portant sur

la signification d'un mot lu.

Il doit être capable de répondre à une question portant sur la signification d'une phrase lue.

Troisième étape.

Dans la troisième étape, l'handicapé visuel doit:

- lire des mots dont les lignes sont rapprochées (environ un à cinq mots),
- lire des phrases d'environ cinq à huit mots,
- être capable de reconnaître la virgule placée à l'intérieur d'une phrase,
- être capable de lire seul une page de lecture,
- être capable de répondre à une question portant sur la signification d'un mot lu,
- être capable de répondre à une question portant sur la signification d'une phrase lue.

Quatrième étape.

Dans la quatrième étape, l'handicapé visuel doit:

- lire des phrases d'environ 8 à 10 mots,
- répéter des mots lus silencieusement,
- dire dans ses propres termes une phrase lue silencieusement,
- lire de petits textes ne dépassant pas 8 phrases,
- repérer le début d'un paragraphe dans un texte,
- répondre à une question protant sur la signification d'une phrase lue,
- répondre à une question portant sur la signification d'un texte lu.

Que ce soit chez le voyant ou le non-voyant, chaque enfant acquiert la connaissance suivant un rythme qui lui est propre. Ce rythme obéit à des lois mystérieuses et dépend du niveau de préparation de l'enfant ce que l'on appelle les pré-requis.

Dans la méthode du Sablier, on parle du "secret de la lecture". "Ecoute bien les sons que tu prononces et regarde bien comment ils s'écrivent!"

En établissant cette relation phonème-graphème avec intensité, l'enfant vivra son éclosion en lecture. Et l'on ajoute que pour pratiquer cette relation, il faut prendre conscience, au moyen de l'épellation phonétique, des différences qui existent entre le code de l'oral et celui de l'écrit.

Chez le non-voyant, cette préoccupation doit aussi être constante. Elle diffèrera dans les outils employés pour la mettre en pratique. L'emploi de ces outils nécessitera l'aide d'un professeur-ressource afin d'assurer à l'enfant handicapé l'entraînement adéquat à ces techniques.

Chez le non-voyant, les pré-requis seront traités différemment. Ainsi, on initiera l'enfant à l'utilisation du bloc d'écriture, on lui fera exécuter plusieurs exercices qui développeront son sens tactile.

La reconnaissance des formes, la copie de graphèmes, les différences perçues par la variété des textures, tout cela contribuera à préparer l'enfant à ses futurs apprentissages.

SAVOIR-ECRIRE

L'enfant handicapé visuel doit apprendre le code braille (i.e. l'alphabet en braille). Il s'agit d'un alphabet en points saillants (également applicable aux chiffres, à la musique et à la sténo) inventé par Louis Braille, à l'usage des aveugles.

Première étape

Dans une première étape, on devra manipuler et explorer le bloc perforé pour l'apprentissage de l'écriture braille

Le bloc est fait de bois et présente des perforations qui ont la forme du rectangle braille (i.e. les six points : : mais en dimension grossie pour faciliter la tâche.

Entre chaque rectangle braille (i.e. entre chaque six points), il y a un espace encavé comme un demi-rondin qui sert de référence pour espacer les lettres.

Dans les perforations, l'enfant place des punaises à tête ronde , pour reproduire chacune des lettres selon le code.

L'écriture braille étant perçue par des points en relief, l'handicapé visuel doit inverser sa lettre en l'écrivant, de même qu'il devra utiliser le sens droite-gauche lorsqu'il écrira pour qu'une fois l'écriture terminée, on puisse retourner la feuille et lire dans le sens gauche-droite, les mots en saillie.

Exemple: La lettre "L"

- en lecture braille, on lira: 
- en écriture braille, on écrira: 

Aussi, toujours à cause du relief, l'handicapé visuel doit écrire de droite à gauche sur sa tablette.

Exemple: "LA"

- en lecture braille, on lira: 
- en écriture braille, on écrira: 

Si on réfère aux six points 

- en lecture braille: "LA" 
- en écriture braille: "LA" 

L'handicapé visuel doit être entraîné afin de s'y habituer.

L'écriture braille étant perçue par des points en relief, l'handicapé visuel doit inverser sa lettre en l'écrivant.

Exemple: la lettre "L"

- en lecture braille on lira

- en écriture braille on écrira

Aussi, toujours à cause du relief, l'handicapé visuel doit écrire de droite à gauche sur sa tablette.

Exemple: "LA"

- en lecture braille on lira

- en écriture braille on écrira

Si on réfère aux six points

- en lecture braille: LA

- en écriture braille: LA

L'handicapé visuel doit être entraîné afin de s'y habituer.

Pour commencer, l'handicapé visuel devra reproduire une lettre. On fait pour lui le modèle de la lettre sur le bloc et il s'agit pour l'élève de refaire cette même lettre.

Ensuite, on donne verbalement des lettres à faire et l'enfant doit les écrire sans modèle.

Pour faciliter l'apprentissage, on fera un espace entre chaque lettre sur le bloc. Dans la description du bloc, au début, j'ai mentionné une référence pour aider l'handicapé à s'y retrouver. Ce creux entre les trous indique la séparation d'une lettre à l'autre.

On passe ensuite à l'écriture des syllabes artificielles simples. Avec modèles, et après, sans modèles.

En dernier, l'enfant apprend à écrire des mots de 2 à 3 syllabes simples et sans espace entre les syllabes.

Deuxième étape.

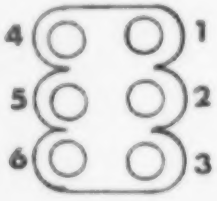
En deuxième étape, après avoir appris à se servir du bloc, s'il n'a pas de problèmes, on passe ensuite à la tablette d'écriture et au poinçon.

Maintenant on utilise un instrument de dimension régulière pour le rectangle braille.

La tablette peut être en métal, en bois ou en plastique, peu importe. Le fond de celle-ci est encavé de rectangles braille placés en rangées comme une feuille lignée. Une réglette vient se rabattre par dessus pour guider l'écriture. Cette réglette est en sorte un guide-rangée. Sur chacune de ces rangées, il y a le guide pour le rectangle braille qui oriente le poinçon.

La forme dentelée du guide-rectangle permet de percevoir où il faut peser pour imprimer le papier.

Exemple: forme grossie d'un guide-rectangle.



- La première chose pour l'enfant consiste à apprendre à manipuler et à explorer la tablette d'écriture braille.
- L'handicapé doit être capable de tenir le poinçon de façon appropriée et de suivre la ligne et le poinçon avec l'index gauche ou droit.
- Il doit être capable de descendre la réglette.
- Il doit être capable de fixer la feuille.
- L'enfant devra être capable de faire les lettres sur la tablette après avoir fait un modèle sur le bloc.
- L'enfant doit apprendre à espacer les lettres.
- Il doit être capable d'écrire des syllabes artificielles simples.
- Il doit être capable d'écrire des mots de 2 ou 3 syllabes simples, sans espace entre les syllabes.
- Il doit être capable d'écrire des phrases ne dépassant pas cinq mots.

Troisième étape.

Dans une troisième étape, l'handicapé doit développer les comportements suivants:

Il doit être capable de reproduire une lettre, à partir de l'énumération des points.

Il doit être capable d'écrire des phrases de 5 à 8 mots.

Il doit être capable de mettre un point à la fin de la phrase.

Il doit être capable de se relire et de découvrir ses erreurs.

Quatrième étape.

Dans une quatrième étape, donc la dernière, l'enfant doit être capable d'écrire le signe de la virgule.

Il doit être capable d'écrire des phrases de 8 à 10 mots.

Il doit être capable de prévoir la fin de la ligne.

Il doit être capable de composer et d'écrire une phrase de son choix.

Il doit être capable de corriger ses erreurs à la fin de sa copie.

## SAVOIR - ECOUTER

Dans le troisième savoir, qui est celui d'Ecouter, il y aura aussi quatre étapes.

Dans chacune d'elle, on verra à travailler des aptitudes de base, la phonétique, la sémantique, les histoires sur disque et les histoires lues.

Les aptitudes de base consisteront à apprendre "le silence" ainsi qu'à prendre conscience des bruits environnants (familiers ou occasionnels), à l'école.

Pour le non-voyant, cette aptitude doit être exploitée au maximum car l'information qu'il ira ainsi chercher sera pour lui d'une richesse indiscutable.

On demandera ensuite à l'handicapé d'identifier des sons (avec déplacement ou non) produits avec des instruments à percussion.

Viendra ensuite la prise de conscience des bruits environnants (familiers ou occasionnels), en dehors de l'école.

Il serait souhaitable de multiplier les occasions d'aller à l'extérieur chercher le plus de bruits différents possibles favorisant ainsi le contact avec le monde des voyants.

En triant les bruits, pour qu'ils répondent à une certaine réalité, chez un enfant de cet âge, on enrichira ainsi sa mémoire auditive.

Il faudra ensuite amener l'handicapé à s'orienter dans l'espace sonore, (raconter la scène évoquée par un montage), de même que développer son sens du rythme.

On fera apprécier un milieu sonore quant aux caractéristiques suivantes: la durée, l'intensité, la hauteur.

On demandera aussi à l'enfant de transmettre des mots ou des consignes.

Pour la partie de la phonétique, on fera trouver des mots à l'handicapé à partir d'un phonème donné.

On lui demandera de percevoir assez bien une phrase simple pour la reproduire sans déplacer, ni omettre, ni ajouter, certains mots.

On jouera également à chasser les phonèmes, à distinguer entre 2-3 mots celui dont l'émission est la plus forte, celui dont l'émission est la plus douce.

Il faudra également apprendre à trouver des mots qui riment et reproduire fidèlement un rythme donné dans une phrase.

Trouver des familles de mots fera aussi partie de la phonétique ainsi que reproduire sans les déplacer, sans en omettre, sans en ajouter, une suite de mots (3 ou 4) qui n'ont pas de liens logiques entre eux.

Pour développer la sémantique, on demandera d'exécuter une consigne qui fait appel à son vocabulaire actif.

On lui demandera aussi de saisir, quand on lui parle, les nuances apportées par l'emploi de l'adverbe ou de la locution adverbiale.

Il devra répondre à des questions simples posées sur un récit qui vient d'être raconté ou lu.

On lui demandera de mimer l'action ou la réaction qu'évoque un mot du vocabulaire des sensations.

Il devra deviner, dans une phrase donnée, la signification d'un mot à l'aide du contexte gestuel, illustré ou autre.

Il devra saisir, dans un groupe-sujet, les nuances qui s'ajoutent au sujet proprement dit et le modifient.

Finalement, on lui demandera de dire, dans ses propres termes et sans en fausser le sens, une phrase qu'il vient d'entendre.

Les histoires sur disque permettront:

- de développer l'esprit d'imagination,
- d'identifier et de reconnaître les voix des personnages,
- d'identifier le phonème mis en évidence,
- d'écouter le bruit du phonème et,
- de discriminer le phonème.

Quant aux histoires lues, elles amèneront l'handicapé:

- à développer sa capacité d'attention,
- à développer son vocabulaire et ses structures linguistiques,
- à développer sa possibilité de rétention auditive,
- à développer le goût de la lecture,
- à développer sa compréhension et,
- à saisir l'ordre chronologique des évènements.

## SAVOIR - PARLER

En dernière partie, on amènera l'enfant à Savoir-Parler.

Premièrement, en développant son vocabulaire qui portera sur:

- les jours de la semaine,
- le matériel scolaire,
- les fruits,
- les vêtements,
- les principales parties du corps,
- les articles et les produits de toilette.

On y ajoutera, dans un deuxième temps:

- les saisons,
- les légumes,
- les outils,
- les parties de l'auto,
- les moyens de communication,
- les friandises et les fêtes d'enfant.

En troisième lieu, on ajoutera:

- les métiers,
- la maladie,
- la vaisselle,
- le bébé,
- les véhicules.

La partie de la phonétique exigera de l'handicapé qu'il émette correctement chacun des phonèmes suivants:

é, a, m, u, k, o, ô, r, g.

En deuxième étape, on y ajoutera:

j, age, n, s, i, è, z, ar, or.

En troisième partie, on continuera avec:

ou, ch, eu, gn, eur, oe, er, ette, oi.

On finira avec:

an, oir, in, on, ure, un, ui, ume, yod.

On développera la structure et pensée de l'enfant en demandant qu'il construise une phrase simple (avec insistance sur le groupe-verbe), qu'il emploie correctement la forme interrogative, qu'il raconte un évènement dans l'ordre de son déroulement.

Il devra ensuite construire une phrase simple (avec insistance sur le groupe-sujet), et devra employer correctement l'adjectif qualificatif de même que les pronoms: il, elle.

Finalement, il devra construire une phrase simple (avec insistance sur le groupe-complément), composer un message en employant l'impératif et il devra inventer une histoire de toute pièce (3 à 5 phrases).

La mémorisation de comptines:

- développera la mémoire,
- développera l'imagination, .
- développera le rythme,
- augmentera le vocabulaire,
- habituera l'enfant à reconnaître les sons identiques et
- l'habituera à émettre, correctement, le phonème à l'étude.

Chez les voyants, le programme est sensiblement le même sauf que les techniques d'apprentissage varient.

On utilise beaucoup le visuel, moyen qui, pour un handicapé, devra être contourné par les informations verbales, par l'adaptation du matériel régulier en place.

On fournira à l'enfant un matériel équivalent en utilisant la technique thermoform qui viendra compléter les informations verbales données, en offrant à l'enfant l'occasion de toucher aux mêmes illustrations, mais en relief.

Les personnes mandatées pour supporter les professeurs du régulier en milieu de voyants devront présenter à l'enfant handicapé du matériel susceptible de l'aider à suivre le programme d'étude des enfants voyants, de même que lui apporter l'enseignement nécessaire pour utiliser les nouvelles techniques.

# M A T H E M A T I Q U E

Chez les voyants, on utilise la collection mathématique dynamique. Cette collection est entièrement inspirée de la mathématique moderne et du programme-cadre du ministère de l'Education.

Cette méthode se propose de permettre à l'enfant de structurer ses connaissances mathématiques actuelles et de bien les accroître, compte tenu de ses gestes quotidiens, de ses besoins personnels et sociaux.

Elle comporte des activités de manipulation, des travaux de recherche, des propositions de problèmes à résoudre, des exercices portant sur les quatre opérations.

Elle prend appui sur l'expérimentation personnelle ou par petits groupes, dans des activités concrètes nombreuses et diversifiées, précédant les exercices du manuel de l'enfant.

Elle tient compte du milieu de vie de l'enfant, de son attrait pour les choses nouvelles et de sa fierté, de son complexe

socio-émotif et de son potentiel intellectuel.

Elle lui présente deux enfants, Anne et Louis, qui seront pour lui deux amis, le suivront pas à pas tout au long de sa scolarité élémentaire.

Ensemble, ils découvriront la mathématique.

Les notions d'identification d'objets, de sériation d'ensemble et de sous-ensemble sont présentées sous forme de manipulation et par des séries d'exercices dans leur cahier.

Tous les travaux amèneront les enfants à vivre des situations d'apprentissage visant à leur inculquer des notions mathématiques.

D'autres notions telles les relations de longueur plus petit, plus grand, plus jeune, plus vieux, la relation biunivoque, autant que, moins d'éléments que, plus d'éléments, sont assimilées par des exercices à l'aide d'images dans leur cahier permettant une grande variété de représentations visuelles.

Ces diverses situations permettent à l'enfant de refaire souvent le même exercice mental mais évitent l'ennui dû à la répétition.

Les mesures sont traitées aussi par la manipulation de réglettes. Les notions"plus éloigné, plus près de" s'accompagnent aussi de jeux visuels intéressants pour l'enfant. La notion de latéralité sera touchée par des exercices toujours concrets et plaçant l'enfant continuellement en rapport avec du connu pour l'amener ensuite à du nouveau.

Les tracés avec choix de parcours habituent l'enfant à faire une discrimination visuelle pour atteindre une destination. Les courbes fermées, ouvertes, amènent les notions d'intérieur et d'extérieur.

Ainsi par de multiples exercices on couvrira une première étape.

L'initiation au nombre étant bien amorcée, on procédera dans une deuxième étape à l'écriture des nombres, à l'addition de 0 à 5 ainsi qu'à la soustraction de 0 à 5.

On commence par identifier à l'aide d'étiquettes des éléments à l'intérieur d'ensembles. On doit apprendre à reconnaître les nombres correspondant aux objets proposés.

On augmente graduellement le nombre d'objets dans les ensembles, toujours par des jeux d'images, toutes aussi attrayantes les unes que les autres.

La notion d'ensemble vide est insérée dans les leçons par des exercices appropriés.

Des exercices sur la droite numérique font pratiquer les nombres dans un plan horizontal.

De petites équations d'addition et de soustraction viennent ensuite compléter l'étude des nombres.

Les solides sont classés selon qu'ils roulent, qu'ils glissent.
On verra à reconnaître également les faces qui les composent.

Ainsi, toutes les notions seront présentées à l'enfant sous forme de jeux, dessins, manipulations diverses afin de lui permettre des apprentissages dans un monde qui lui convient.

Chez les non-voyants, on suivra en autant que faire se peut, les notions vues par la Méthode dynamique en choisissant celles qui pourront subir une modification afin de contourner le handicap visuel.

Il va sans dire qu'il y aura beaucoup de manipulations et de descriptions verbales afin de rendre possible l'assimilation des notions.

Le matériel employé chez les voyants peut quelques fois être utilisé tel quel mais souvent il faut le transformer ou le changer.

L'emploi de la technique thermoforme comme équivalent à plusieurs représentations graphiques pour les voyants est une technique de relief qui aiderait sûrement à la compréhension de certaines notions mathématiques.

Pour les non-voyants, les outils de travail sont encore une fois bien différents.

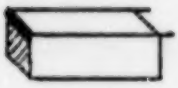
Tout d'abord, la représentation graphique des nombres se fait à l'aide de prismes de métal qu'on inserre dans des ouvertures. Ce prisme métallique offre deux extrémités différentes.

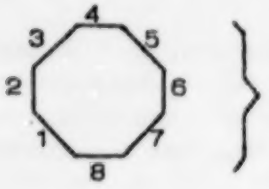
La première une barre soulevée droite et unie et la seconde deux pointes soulevées séparées d'un petit creux.

Le prisme entre dans une ouverture de forme octogonale. Chacun des côtés de l'octogone représente un nombre différent de 1 jusqu'à 8 et pour les deux autres nombres, c'est-à-dire 9 et 0, on retournera simplement le prisme en mettant les deux pointes en haut, cette fois-ci, et en prenant la première et deuxième place sur l'octogone.

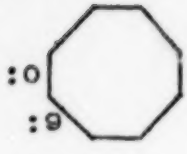
Voici un dessin qui aidera à comprendre davantage.

Prisme






avec la barre unie en haut

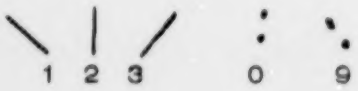


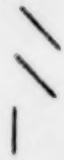

avec les pointes en haut à la place du 1 et 2

On fera sur une tablette remplie de petits octogones troués, nommée tablette "Taylor", des équations tout comme un enfant peut faire, lui, dans son cahier ou au tableau.

Voici ce qu'aurait l'air une énumération des nombres:

1 - 2 - 3 - 0 - 9 .

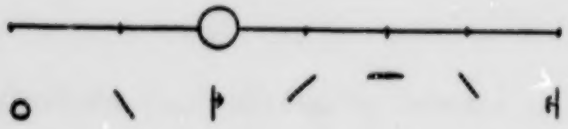



une addition de 1 + 1 = 2 

La notation d'addition et de soustraction se faisant par une pièce quelconque, placée au-dessus de l'opération soustraction seulement.

La droite numérique est représentée, sur la tablette, par une corde munie d'une bille en bois qui est tendue au-dessus d'une suite de nombres allant de zéro jusqu'au nombre voulu.

Ainsi, l'enfant handicapé pourra illustrer l'équation: 1 + 1 = 2, sur la droite numérique de la façon suivante:



On traitera de la valeur de position en utilisant une boîte ayant 3 compartiments: un pour les unités, les dizaines et les centaines, et différents objets pour former les groupements.

On se sert aussi des réglettes pour mesurer des objets. Ainsi, on peut constater que le nombre d'unités que mesure tel objet peut augmenter ou diminuer selon qu'on utilise une unité de mesure plus petite ou plus grande.

On peut amener l'handicapé visuel à assimiler quasi toutes les notions mathématiques qui sont du programme de 1ère année, en utilisant un matériel modifié et beaucoup de consignes verbales.

En ce qui concerne le calcul, les handicapés visuels prennent une bonne avance sur les voyants, si j'en juge d'après les milieux observés.

Etant donné que les notions présentées aux voyants restent quand même supérieures, quant aux nombres et à la variété des exercices à faire, les notions d'addition et de soustraction seront poussées beaucoup plus loin, chez les non-voyants, pour une même période de temps.

Voici les éléments du programme acceptés par la Commission Scolaire Régionale de Chambly, en ce qui concerne le premier degré de scolarisation à l'école Nazareth et Louis-Braille pour les mathématiques.

Il y aura 4 étapes à franchir.

Dans la <u>première étape,</u> on verra la numération de 0 à 9. Dans la poursuite des 17 leçons qui couvriront cette étape, on apprendra à identifier des formes, à former des ensembles, à l'étude des nombres 1 et 2 ainsi qu'à l'initiation aux nombres

pairs, à l'étude des nombres 3, 4, 5 ainsi que du nombre 0 de même qu'on verra l'ensemble vide.

Viendront les jeux de relations, la notion de plusieurs. Ensuite, l'étude des nombres 6, 7, 8, 9.

La 14e leçon portera sur la valeur de position des nombres à deux chiffres de 10 à 19.

L'initiation à la mesure des longueurs, au nombre rationnel (un demi) et à la géométrie spatiale.

Dans la seconde étape, on poursuivra la numération jusqu'à 59, donc de 0 à 59.

La relation d'ordre et d'axe des nombres sera suivie de la première notion de l'addition (nombre 2 et 3) et aussi de la première notion de soustraction (nombre 2 et 3).

Par la suite, on appliquera les opérations déjà étudiées aux nombres 4, 5, 6 et 7.

Viendra l'étude de la monnaie (1 sou) et l'étude de l'heure juste.

On s'initiera à la mesure des volumes et au nombre rationel (un tiers).

Dans la géométrie on verra les sortes de lignes.

La troisième étape couvrira la numération de 0 à 79.

On continuera avec les opérations appliquées aux nombres 8, 9 et 10. Les nombres pairs et impairs, l'étude de la monnaie (5 sous).

Dans l'étude de l'heure, nous verrons à la demi-heure près. L'initiation à la mesure (masses et températures) et l'initiation au nombre rationel (un quart).

En géométrie, on classifiera les solides.

Dans la quatrième et dernière étape, on se rendra jusqu'à 100, pour ce qui est de la numération.

On verra à initier l'enfant à la recherche de la variable manquante dans une équation.

Dans les additions, on fera des exercices du type:

12 + 5 , 24 + 13 , 11 + 32 + 15 .

Dans la soustraction:

27 - 3 , 68 - 35 .

Aucune retenue ni emprunt sont vus en 1ère année.

On voit avec l'enfant quelques propriétés de l'addition; on continue l'étude de la monnaie (10 sous).

L'étude de l'heure se voit au quart d'heure près.

Dans les mesures, on évalue le temps, les durées.

Dans le nombre rationnel, on se rend à "un cinquième".

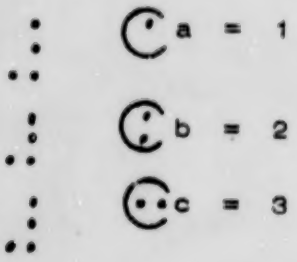
On poursuit avec la classification des solides en géométrie.

On terminera avec une initiation au boulier abaque.

L'écriture des nombres en braille est vue simultanément à d'autres notions.

Il suffit à l'enfant de connaître le code du symbole numérique et de le placer devant les lettres de l'alphabet qui deviennent à ce moment-là des nombres.

Exemple:




L'étude de la mathématique est possible en autant qu'on utilise des moyens concrets pour dépasser le handicap.

D'autres techniques viendront; il faudra être prêts à les utiliser, pour améliorer davantage l'action d'apprendre, chez un handicapé visuel.

ROLE DU PROFESSEUR

Pour de nombreuses raisons, dont en voici quelques-unes, voilà pourquoi la présence du professeur est requise d'une façon continue.

Premièrement, lorsque l'enfant se présente en classe, en début d'année, il doit, par son approche, sécuriser l'élève qui se confie à lui.

Laisser ses parents, connaître ses nouveaux professeurs et s'adapter à eux, s'habituer à vivre dans une nouvelle bâtisse aux dimensions très vastes par rapport à ce qu'il a connu jusqu'à date, se déplacer, se heurter aux personnes et aux choses qui forment son nouvel environnement, utiliser des instruments inconnus pour la plupart bref, c'est un nouveau monde pour lui, mais un monde qu'il doit affronter et dans lequel il doit prendre place.

J'oserais dire ici que le succès d'une telle entreprise repose sur les épaules du professeur, car c'est à lui qu'incombe la tâche de tout coordonner afin que l'enfant handicapé visuel se sente le moins dépaysé possible, trouve la motivation nécessaire pour son travail et soit

heureux de vivre dans ce nouveau milieu. Certes il y a toute une équipe qui travaille avec le professeur mais, il reste quand même que c'est le professeur qui vit minute après minute avec l'enfant, qui reçoit les réactions bonnes ou mauvaises et qui doit guider toute cette action vers un objectif qui se veut le plus efficace et humain possible.

Au début, j'ai mentionné que l'enfant handicapé visuel devait s'initier à utiliser une instrumentation qu'il rencontre pour la première fois. Le seul fait d'apprendre à l'élève à manipuler le matériel avec lequel il devra travailler, constitue une étape à franchir. Trouver ce matériel à l'intérieur du bureau, être capable de l'installer d'une manière fonctionnelle.

Si l'on prend le premier instrument qu'est le bloc perforé, l'élève doit apprendre à le placer dans le sens horizontal, prendre les punaises sans se piquer, les placer dans les trous afin de reproduire les modèles que le professeur a fait pour lui sur son bloc, attendre que le professeur revienne pour vérifier si ce qu'il vient de faire est correct ou non. N'oublions pas que le professeur a d'autres élèves qui attendent de lui la même attention.

Si l'on continue dans l'écriture, vient en second lieu l'emploi de la tablette et du poinçon. Encore ici, il faut que le professeur apprenne à l'enfant handicapé à bien placer la tablette, à tenir le poinçon avec l'index gauche ou droit, descendre la réglette, fixer la feuille, trouver où il doit commencer, reproduire la lettre après avoir fait un modèle sur le bloc de bois. Il faudra que le professeur apprenne à l'enfant à espacer les lettres, à les reproduire aussi à partir de l'énumération des points $\begin{matrix}1 & 4\\2 & 5\\3 & 6\end{matrix}$ .

Si l'on parle de lecture maintenant, c'est encore au professeur que revient les fonctions telles: apprendre à l'enfant à reconnaître si le livre est à l'endroit, lui apprendre le sens gauche-droite, lui apprendre à suivre une ligne suivante, tourner une page à la fois, repérer la page du gauche, déchiffrer des deux mains simultanément l'une contrôlant l'autre, veiller à la position des index qui doivent se situer dans l'axe des lettres, lui apprendre aussi à terminer de lire la deuxième moitié d'une ligne avec la main droite pendant que la main gauche commence à lire le début de la ligne suivante.

Et si l'on veut terminer avec les mathématiques, c'est encore le même phénomène qui se produit. Que l'on se rappelle les prismes métalliques de même que les tablettes Taylor avec leurs ouvertures de formes octogonales. Reconnaître ces prismes, bien identifier la partie saillante unie et la partie saillante avec les deux pointes. Faire mémoriser les dix positions qui donnent ainsi le portrait de chaque nombre, retrouver les lignes et les colonnes sur la tablette, espacer les prismes, enfin poser des équations en lignes droites.

Tout ceci sont autant d'actions que le professeur doit contrôler lui-même et ce pour chacun de ses élèves d'où la nécessité de maintenir un ratio inférieur dans une telle classe ou si l'on extrapole en parlant d'intégration en milieu régulier de voyants, l'on comprendra la présence obligatoire d'une personne-ressource à plein temps du moins en ce qui concerne un élève de première année.

N'oublions pas que pour un élève handicapé visuel de cécité totale surtout, le dialogue demeure le moyen privélégié de communication avec son milieu. L'élève handicapé visuel parle pour dire ce qu'il aime, ce qu'il veut,

ce qu'il ressent, il ne peut, comme un enfant voyant, exprimer ses sentiments, ses goûts, en faisant un dessin et son dialogue c'est souvent avec son professeur qu'il le tiendra.

Combien de pensées sont traduites dans un regard? Combien de conventions gestuelles avons-nous établies pour régir notre vie? Tout celà échappe à l'enfant handicapé visuel si on oublie de dialoguer avec lui. L'individualisation de l'enseignement s'impose d'elle-même en première année. J'ai voulu vous donner une liste de raisons qui, sans être exhautive a su j'espère vous justifier mon opinion sur l'attention individuelle à apporter à un jeune élève de première année qui est handicapé visuel de cécité totale.

Fin du rapport de
Madame Tremblay.

Les deux grilles suivantes indiquent uniquement quelques exemples de données qui ont pu être recueillies avec cette méthode d'observation.

De fait, cette grille a surtout été utilisée pour servir de guide afin de recueillir les données présentées dans le rapport de Madame Tremblay.

GRILLE D'OBSERVATION DE L'ORGANISA-

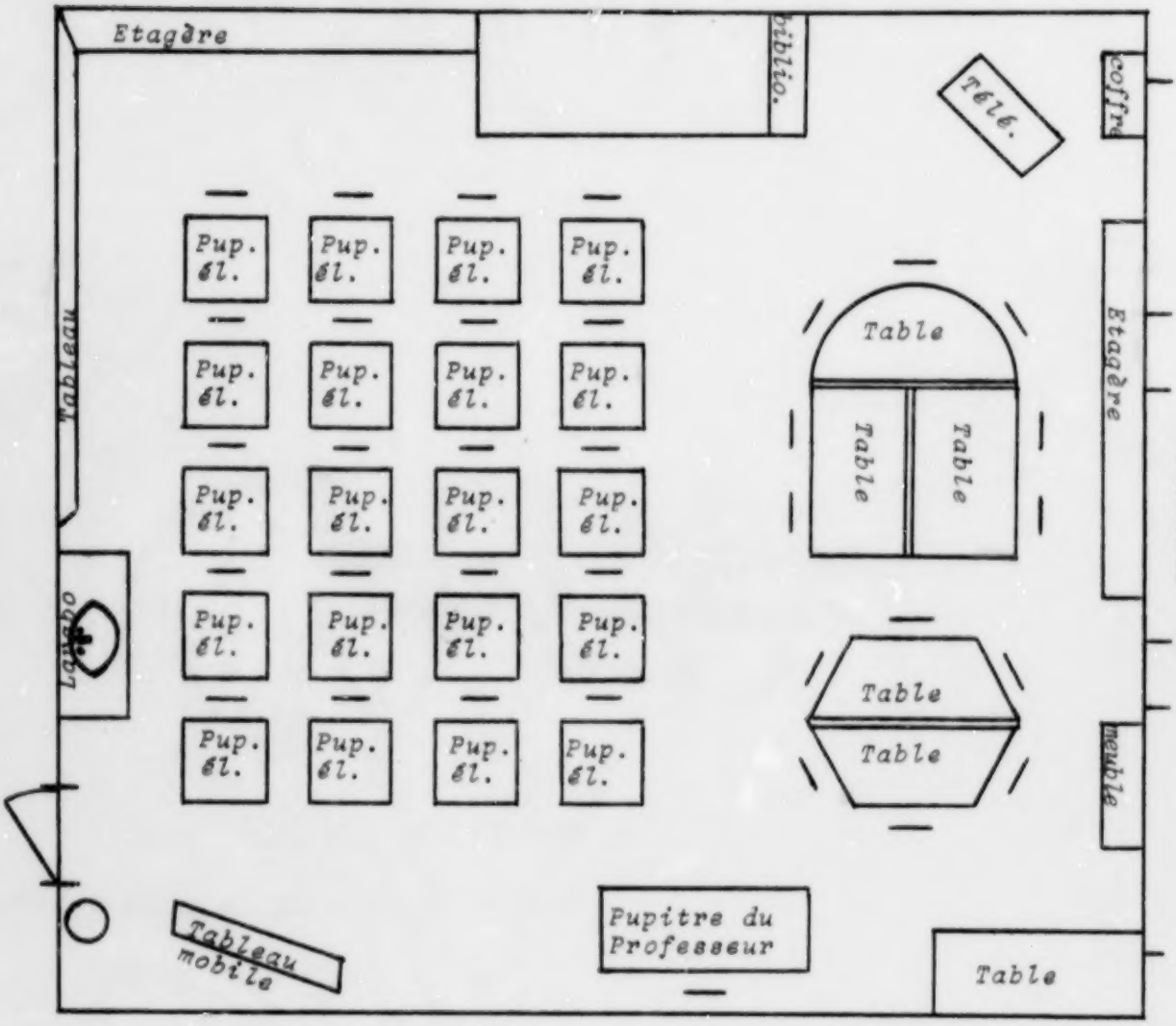
TION MATERIELLE ET TEMPORELLE

DE LA CLASSE

SEMAINE DU: *10 décembre 1979*

CLASSE: *1ère année, enfants voyants*

# DIAGRAMME DE LA CLASSE




Indiquez:

1. pupitres
2. portes-fenêtres
3. tableaux
4. bibliothèques et étages
5. jeux
6. tables (autres que pupitres)
7. appareils de basse vision
8. autres (précisez)

Cette disposition de la classe varie-t-elle?

NON [ ]

OUI [X]

Si oui:

Dans quelles circonstances?

*Dans les contrôles (notes)*

A quelle fréquence?

*Journellement*

| MATIERES SCOLAIRES | Medium: Braille: B Noir: N Indiquez dans chaque cas le nombre d'élèves utilisant ce médium | Matériel utilisé | Enseignement Régulier: R Spécialiste: S |
|---|---|---|---|
| Français ☐ | *18 N* | | *R. (Ortho)* |
| Mathématique ☐ | *18 N* | | *R. (Ortho)* |
| Anglais ☐ | | | |
| Arts Plastiques ☐ | | | *S* |
| Catéchèse ☐ | | | *R* |
| Education physique ☐ | | | *S* |
| Géographie ☐ | | | *R* |
| Histoire ☐ | | | *R* |
| Musique ☐ | | | *S* |
| Sciences ☐ | | | *R* |
| Sciences Humaines ☐ | | | *R* |
| Autres (indiquez) ☐ | | | *R* |

MATERIEL DIDACTIQUE

1) D'usage courant.

Indiquez pour chacune des matières le matériel didactique le plus couramment utilisé.

| MATIERE | MATERIEL ET ELEVES L'UTILISANT |
|---|---|
| *Français* | *Sablier: livre de lecture*<br>*Cahier d'exercice: 2e partie.* |
| *Mathématiques* | *Méthode Dynamique.*<br>*Cahier d'exercice*<br>*Matériel de manipulation*<br>*Bâtonnets*<br>*Blocs logiques*<br>*Réglettes "Cuisenaire" (1 bte/enfant)* |

2) Audio-visuel

Indiquez le nom des appareils audio-visuels utilisés par l'enseignant, ainsi que la fréquence moyenne d'utilisation par semaine.

| Noms des appareils | Fréquence d'utilisation par semaine |
|---|---|
| *Téléviseur* | *5 fois* |
| *Magnétophone cassettes (1/étage)* | |
| *Magnétophone ruban (1/2 classes)* | |
| *Tourne-disque (1)* | *à l'occasion* |
| | |
| | |
| | |
| | |

3) Jeux éducatifs

Indiquez par leur nom les jeux éducatifs que le professeur a utilisé dans les matières suivantes:

En mathématiques: *Premier jeu des ensembles, F.Nathan.*

*Jeux des combinaisons de couleurs, F. Nathan*

En français: *Suites logiques d'images, F. Nathan.*

En sciences:

Au niveau des pré-requis: *Préparation à la lecture, F. Nathan.*

Autres:

4) Matériel pédagogique fabriqué

Indiquez s'il a été fabriqué par le professeur ou les élèves (E).

En mathématiques (décrivez): _____

*Droite numérique, tableau de numération*

_____

En français: *Alphabet de Sablier (script, cursive).*

*Sablier (garde-robes) acheté par le professeur.*

*Cartons (syllabes, mots, phrases). Stencils.*

En sciences: _____

_____

_____

Pour les pré-requis: _____

_____

_____

Autres: _____

_____

HORAIRE

Existe-t-il un horaire fixe pour les différentes matières scolaires?

oui [X] non [ ]

Si oui, donnez cet horaire. De même, s'il n'existe que quelques périodes fixes, les indiquer dans l'horaire.

| | A.M. | P.M. |
|---|---|---|
| Lundi | *Ed. Phy: 8:30-9:30* | *Français-Math.* |
| Mardi | *Français-Math.* | *Français-Math.* |
| Mercredi | *Musique: 10:50-11:30* | *Français-Math.* |
| Jeudi | *Français-Math.* | *Français-Math.* |
| Vendredi | *Arts Plast: 10:40-11:30* | *Français-Math.* |
| *Emission:* | *Passe-Partout* | |
| *Orthopédagogue:* | *Mardi-vendredi* | *Lundi-jeudi* |

Les élèves ont-ils des périodes libres dans la classe?

Si oui, indiquez: *Après un travail.*
Le nombre de fois par semaine: *2 fois (20 minutes)*

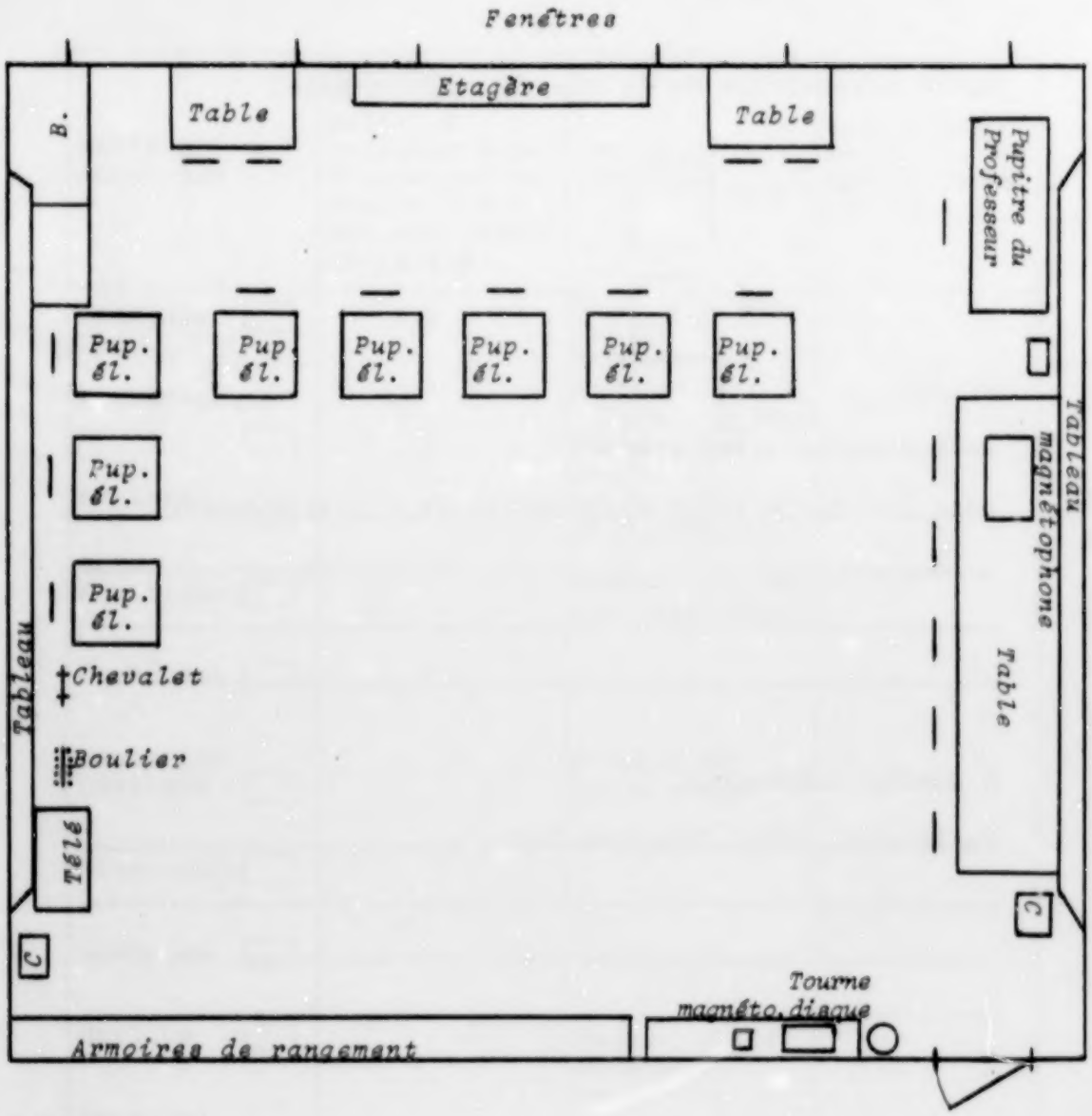
La durée de ces périodes libres: *20 minutes*

GRILLE D'OBSERVATION DE L'ORGANISATION MATERIELLE ET TEMPORELLE DE LA CLASSE

SEMAINE DU: *19 novembre 1979*

CLASSE: *1ère année, enfants handicapés de la vue.*

# DIAGRAMME DE LA CLASSE




Indiquez:

1. pupitres
2. portes-fenêtres
3. tableaux
4. bibliothèques et étages
5. jeux
6. tables (autres que pupitres)
7. appareils de basse vision
8. autres (précisez)

Cette disposition de la classe varie-t-elle?

NON [ ]

OUI [X]

Si oui:

Dans quelles circonstances?

*Dans les cas d'individualisation de l'enseignement.*

A quelle fréquence?

*Au besoin. (2-3 fois/semaine)*

| MATIERES SCOLAIRES | Medium: Braille: B Noir: N Indiquez dans chaque cas le nombre d'élèves utilisant ce médium | Matériel utilisé | Enseignement Régulier: R Spécialiste: S |
|---|---|---|---|
| Français ☐ | *5 B* | *Tablette et poinçon (3)*<br>*Bloc et clous (2)*<br>*Dactylo (1)*<br>*1 livre lect.Brai.* | *R* |
| Mathématique ☐ | *5 B* | *Tablette Taylor: simple, double utili. double -3- utili. simple -2-* | *R* |
| Anglais ☐ | | | |
| Arts Plastiques ☐ | | *Matériel ord. uti. pour cette disci.* | *S* |
| Catéchèse ☐ | | | *R* |
| Education physique ☐ | | *Matériel ord.*<br>*Ballon sonore* | *S* |
| Géographie ☐ | | | |
| Histoire ☐ | | | |
| Musique ☐ | | *Disques, claves Cassettes, tam-tam* | *S* |
| Sciences ☐ | | *Matériel ord. selon les leçons* | *R* |
| Sciences Humaines ☐ | | | |
| Autres (indiquez) ☐ | | | |
| _____ | | | |
| _____ | | | |
| _____ | | | |

MATERIEL DIDACTIQUE

1) D'usage courant.

Indiquez pour chacune des matières le matériel didactique le plus couramment utilisé.

| MATIERE | MATERIEL ET ELEVES L'UTILISANT |
|---|---|
| *FRANCAIS* | *-Ouvrage réalisé d'après la méthode de lect. Braille du frère Jean-Sébastien et de la méthode renovée de Forest-Ouimet.*<br>*-De l'écoute à la Parole (MEQ)*<br>*-Fiches "Messages secrets" ed. Beauchemin*<br>*-Histoires tirées de rêves enfantins (P)*<br>*-Documents d'accompagnement "Oraliens" (TV)*<br>*-Contines: Abécédaire,*<br>*L'alphabet en chansons* |
| *MATHEMATIQUES* | *-En gros, notions accessibles de la méthode Dynamique. (cassettes)*<br>*-Tableau de numération (compartiments et bâtonnets)*<br>*-Droite numérique (Taylor, double)*<br>*-Blocs logiques perforés*<br>*-Tarte fractionnée*<br>*-Horloge en plastique*<br>*-Guide*<br>*-Tablette à dessin soulevé*<br>*-Réglettes Cuisenaire*<br>*-Monnaie, pièces* |

2) Audio-visuel

Indiquez le nom des appareils audio-visuels utilisés par l'enseignant, ainsi que la fréquence moyenne d'utilisation par semaine

| Noms des appareils | Fréquence d'utilisation par semaine |
|---|---|
| *Magnétophone (bobines)* | *15 fois* |
| *Magnétophone à cassettes* | *7 fois* |
| *Tourne-disque* | *occasionnel* |
| *Téléviseur* | *2 fois* |
| *Radio* | ------ |

3) Jeux éducatifs

Indiquez par leur nom les jeux éducatifs que le professeur a utilisé dans les matières suivantes:

En mathématiques: _____

_____

_____

En français: *plus tard "Unilock"*

_____

_____

En sciences: _____

_____

_____

Au niveau des pré-requis: _____

_____

_____

Autres: _____

_____

_____

4) Matériel pédagogique fabriqué

Indiquez s'il a été fabriqué par le professeur ou les élèves (E).

En mathématiques (décrivez):
- *droite numérique (Taylor) cercles fractionnés en bois*
- *boîte de numération*
- *cahier sur les formes géométriques*
- *le moins: mosaïque rien: plus.*

En français:

- *livre de lecture "J'apprends à lire"*

- *lectures expliquées (FRANCE revues)*

En sciences:

*choses qui apportent un intérêt (adaptation)*

Pour les pré-requis:

Autres:

HORAIRE

Existe-t-il un horaire fixe pour les différentes matières scolaires?

oui [X] non [ ]

Si oui, donnez cet horaire. De même, s'il n'existe que quelques périodes fixes, les indiquer dans l'horaire.

| | A.M. | P.M. |
|---|---|---|
| Lundi | 1- Fr. ou Math.<br>2- T.V.<br>3- Piscine<br>4- Piscine | 1- Arts plastiques<br>2- Fr. ou Math.<br>3- Fr. ou Math. (motricité(2)) |
| Mardi | 1- Fr. ou Math.<br>2- Fr. ou Math.<br>3- Education physique<br>4- Fr. ou Math. | 1- Fr. ou Math.<br>2- Fr. ou Math.<br>3- Fr. ou Math. |
| Mercredi | 1- Fr. ou Math.<br>2- Fr. ou Math.<br>3- Fr. ou Math.<br>4- Fr. ou Math. | 1- Musique<br>2- Fr. ou Math.<br>3- Motricité |
| Jeudi | 1- Fr. ou Math.<br>2- T.V.<br>3- Fr. ou Math.<br>4- Fr. ou Math. | 1- Fr. ou Math.<br>2- Fr. ou Math.<br>3- Musique |
| Vendredi | 1- Fr. ou Math.<br>2- Fr. ou Math.<br>3- Arts plastiques<br>4- Fr. ou Math. | 1- Fr. ou Math. (motricité(2))<br>2- Fr. ou Math.<br>3- Motricité |

Les élèves ont-ils des périodes libres dans la classe?

Si oui, indiquez:
Le nombre de fois par semaine: pas à date

La durée de ces périodes libres: ----------

Les pages suivantes présentent les résultats obtenus à partir d'une grille d'observation. A l'origine, cette grille avait été élaborée afin d'obtenir des renseignements supplémentaires pour sélectionner un enfant dans l'optique de l'intégration. Les cinq enfants de la classe d'handicapés de la vue avaient alors été observés.

Comme il n'a pas été possible d'intégrer un enfant, la grille en question a été envoyée à quinze jardinières et enseignantes de première année. On leur a alors demandé lesquels parmi ces comportements elles jugeaient que tout enfant "normal" devait avoir acquis au début de la première année.

Donc, deux séries de données ont pu être obtenues. Etant donné le faible échantillon d'handicapés de la vue, ces données indiquent surtout l'opinion des enseignants du régulier sur les comportements que l'enfant "de vision normale" doit avoir maîtrisé en début de scolarisation.

3) Résultats en fréquence et en pourcentage sur les comportements acquis d'enfants handicapés de la vue.

| | Fréquence et pourcentage des enfants handicapés de la vue ayant acquis les comportements. | |
|---|---|---|
| | N | % |
| **Habillage** | | |
| Met et enlève seul ses vêtements pour l'extérieur: | | |
| Manteau | 5 | 100 |
| Chapeau | 5 | 100 |
| Foulard | 5 | 100 |
| Mitaines | 5 | 100 |
| Bottes | 5 | 100 |
| Met et enlève seul ses souliers. | 5 | 100 |
| Peut trouver sa case ou son crochet. | 3 | 60 |
| Peut ranger ses vêtements dans sa case ou sur son crochet. | 3 | 60 |
| **Utilisation du matériel** | | |
| Prend seul le matériel requis pour une activité. | 5 | 100 |
| Installe de manière fonctionnelle le matériel sur son bureau. | 4 | 80 |

| | Fréquence et pourcentage des enfants handicapés de la vue ayant acquis les comportements. | |
|---|---|---|
| | N | % |
| Range à sa place le matériel après usage. | 5 | 100 |
| <u>Réactions aux consignes</u> | | |
| Ecoute les consignes de l'enseignant. | 5 | 100 |
| <u>Propreté</u> | | |
| Toilette | | |
| - ferme la porte de sa toilette | 5 | 100 |
| - va seul à la toilette | 5 | 100 |
| - s'essuie | 5 | 100 |
| - tire la chasse d'eau | 4 | 80 |
| Peut se laver les mains | | |
| - les mouiller | 5 | 100 |
| - les savonner | 5 | 100 |
| - les assécher | 5 | 100 |
| Peut se laver le visage | 3 | 60 |
| Peut se moucher seul | 4 | 80 |

| | Fréquence et pourcentage des enfants handicapés de la vue ayant acquis les comportements. | |
|---|---|---|
| | N | % |
| <u>Manger et boire</u> | | |
| Peut se servir | | |
| - du couteau | 2 | 40 |
| - de la cuillère | 5 | 100 |
| - de la fourchette | 4 | 80 |
| Peut prendre les aliments | | |
| - dans des contenants | 3 | 60 |
| - dans des emballages | 3 | 60 |
| Peut boire | | |
| - dans un verre | 5 | 100 |
| - à la fontaine | 5 | 100 |
| - avec une paille | 5 | 100 |
| - à même une bouteille | 5 | 100 |
| Peut manger avec ses mains (fruits, gâteaux, etc...) | 5 | 100 |

| | Fréquence et pourcentage des enfants handicapés de la vue ayant acquis les comportements. | |
|---|---|---|
| | N | % |
| <u>Comportements sociaux</u> | | |
| Peut dire | | |
| - son nom | 4 | 80 |
| - son adresse | 4 | 80 |
| <u>Comportements avec les pairs</u> | | |
| Interagit avec les autres enfants. | 5 | 100 |
| Peut faire une demande verbale à un pair. | 5 | 100 |
| Peut répondre à une demande verbale d'un pair. | 5 | 100 |
| Peut participer à un travail. | 5 | 100 |
| Peut participer à un jeu. | 5 | 100 |
| Peut partager ce qu'il possède. | 3 | 60 |
| Peut apporter de l'aide à un pair. | 3 | 60 |
| Peut recevoir de l'aide d'un pair. | 5 | 100 |
| Peut faire seul une activité qui n'est pas une activité de groupe. | 3 | 60 |

| | Fréquence et pourcentage des enfants handicapés de la vue ayant acquis les comportements. | |
|---|---|---|
| | N | % |
| <u>Comportements avec l'adulte</u> | | |
| Peut demander ce dont il a besoin à l'enseignant. | 5 | 100 |
| Peut raconter ce qu'il a fait ou fera. | 5 | 100 |
| Peut s'organiser seul dans une tâche, après avoir reçu les consignes. | 3 | 60 |
| Peut participer à une activité même si l'enseignant n'y participe pas. | 3 | 60 |
| Peut régler seul un différent de moindre importance avec un pair. | 3 | 60 |
| Peut travailler seul sans renforcement constant de l'adulte. | 3 | 60 |
| Choisit le moment opportun pour faire une demande à l'adulte. | 3 | 60 |
| Peut raconter un fait de son expérience personnelle | 5 | 100 |
| <u>Comportements de déplacements</u> | | |
| L'enfant peut: | | |
| - marcher | 5 | 100 |

| | Fréquence et pourcentage des enfants handicapés de la vue ayant acquis les comportements. | |
|---|---|---|
| | N | % |
| - courir (dans un local ou un lieu sans obstacle) | 3 | 60 |
| - contourner un obstacle | 4 | 80 |
| - demander de l'aide pour se déplacer | 5 | 100 |
| - descendre et monter un escalier | 5 | 100 |
| - se rendre seul: | | |
| . à sa classe | 4 | 80 |
| . aux toilettes | 3 | 60 |
| . dans un endroit qu'on lui désigne dans la classe | 5 | 100 |

4) Résultats en fréquence et en pourcentage présentant l'opinion d'enseignants du régulier sur le comportement acquis, par les enfants, au début de la première année.

| | Fréquence et pourcentage des enfants handicapés de la vue ayant acquis les comportements. | |
|---|---|---|
| | N | % |
| Habillage | | |
| Met et enlève seul ses vêtements pour l'extérieur: | | |
| Manteau | 15 | 100 |
| Chapeau | 15 | 100 |
| Foulard | 8 | 53 |
| Mitaines | 15 | 100 |
| Bottes | 15 | 100 |
| Met et enlève seul ses souliers. | 13 | 87 |
| Peut trouver sa case ou son crochet | 15 | 100 |
| Peut ranger ses vêtements dans sa case ou sur son crochet | 15 | 100 |
| Utilisation du matériel | | |
| Prend seul le matériel requis pour une activité | 11 | 73 |

| | Fréquence et pourcentage des enfants handicapés de la vue ayant acquis les comportements. | |
|---|---|---|
| | N | % |
| Installe de manière fonctionnelle le matériel sur son bureau. | 12 | 80 |
| Range à sa place le matériel après usage. | 15 | 100 |
| <u>Réactions aux consignes</u> | | |
| Ecoute les consignes de l'enseignant. | 15 | 100 |
| Suit les consignes de l'enseignant. | 15 | 100 |
| <u>Propreté</u> | | |
| Toilette | | |
| - ferme la porte de sa toilette | 15 | 100 |
| - va seul à la toilette | 15 | 100 |
| - s'essuie | 15 | 100 |
| - tire la chasse d'eau | 15 | 100 |
| Peut se laver les mains | | |
| - les mouiller | 15 | 100 |
| - les savonner | 15 | 100 |
| - les assécher | 15 | 100 |

| | Fréquence et pourcentage des enfants handicapés de la vue ayant acquis les comportements. | |
|---|---|---|
| | N | % |
| Peut se laver le visage. | 15 | 100 |
| Peut se moucher seul. | 15 | 100 |
| Manger et boire | | |
| Peut se servir | | |
| - du couteau | 12 | 80 |
| - de la cuillère | 15 | 100 |
| - de la fourchette | 15 | 100 |
| Peut prendre les aliments | | |
| - dans des contenants | 12 | 80 |
| - dans des emballages | 11 | 73 |
| Peut boire | | |
| - dans un verre | 15 | 100 |
| - à la fontaine | 15 | 100 |
| - avec une paille | 15 | 100 |
| - à même une bouteille | 15 | 100 |
| Peut manger avec ses mains (fruits, gâteaux, etc ...) | 15 | 100 |

| | Fréquence et pourcentage des enfants handicapés de la vue ayant acquis les comportements. | |
|---|---|---|
| | N | % |
| Comportements sociaux | | |
| Peut dire: | | |
| - son nom | 15 | 100 |
| - son adresse | 15 | 100 |
| Comportements avec les pairs | | |
| Interagit avec les autres enfants. | 12 | 80 |
| Peut faire une demande verbale à un pair. | 15 | 100 |
| Peut répondre à une demande verbale d'un pair. | 15 | 100 |
| Peut participer à un travail. | 15 | 100 |
| Peut participer à un jeu. | 15 | 100 |
| Peut partager ce qu'il possède. | 9 | 60 |
| Peut apporter de l'aide à un pair. | 12 | 80 |
| Peut recevoir de l'aide d'un pair. | 13 | 87 |
| Peut faire seul une activité qui n'est pas une activité de groupe. | 15 | 100 |

| | Fréquence et pourcentage des enfants handicapés de la vue ayant acquis les comportements. | |
|---|---|---|
| | N | % |
| <u>Comportements avec l'adulte</u> | | |
| Peut demander ce dont il a besoin à l'enseignant. | 15 | 100 |
| Peut raconter ce qu'il a fait ou fera. | 15 | 100 |
| Peut s'organiser seul dans une tâche après avoir reçu les consignes. | 12 | 80 |
| Peut participer à une activité même si l'enseignant n'y participe pas. | *Résultats non indiqués formulation trop dense de l'item.* | |
| Peut régler seul un différent de moindre importance avec un pair. | 9 | 60 |
| Peut travailler seul sans renforcement constant de l'adulte. | 8 | 53 |
| Choisit le moment opportun pour faire une demande à l'adulte. | 6 | 40 |
| Peut raconter un fait de son expérience personnelle | 15 | 100 |
| <u>Comportements de déplacements</u> | | |
| L'enfant peut: | | |
| - marcher | 15 | 100 |

| | Fréquence et pourcentage des enfants handicapés de la vue ayant acquis les comportements. | |
|---|---|---|
| | N | % |
| - courir (dans un local ou un lieu sans obstacle) | 15 | 100 |
| - contourner un obstacle | 14 | 93 |
| - demander de l'aide pour se déplacer | 15 | 100 |
| - descendre et monter un escalier | 15 | 100 |
| - se rendre seul: | | |
| . à sa classe | 15 | 100 |
| . aux toilettes | 15 | 100 |
| . dans un endroit qu'on lui désigne dans la classe | 15 | 100 |
| . dans d'autres locaux seul | 15 | 100 |

d) Interprétation et discussions.

Dans l'interprétation et la discussion de ces résultats, il convient de rappeler que le projet n'a pas été réalisé tel qu'il avait été élaboré à l'origine.

Au premier semestre, la présence de la personne-ressource, dans la classe pour handicapés de la vue, avait non seulement pour objectif de recueillir des observations mais aussi de familiariser et d'habiliter cette personne pour lui permettre de faciliter l'intégration, d'abord partielle, d'un enfant handicapé de la vue. Cette intégration avait pour but, en plus de permettre à l'enfant handicapé de la vue de vivre des activités avec des élèves voyants de son âge, d'évaluer les adaptations requises dans la classe régulière.

Aucun enfant n'ayant pu être intégré, les démarches faites ont été limitées à l'observation dans deux classes de première année et à la cueillette d'informations

à l'aide de grilles, sur les comportements d'enfants de première année, handicapés de la vue et de vision normale. L'interprétation et la discussion ne sera donc qu'une extrapolation des implications de ces observations.

Avant de présenter cette discussion, il conviendrait néanmoins ici, d'apporter quelques éléments tirés de la littérature sur l'intégration des enfants aveugles dans les classes régulières. Si, ici au Québec, nous en sommes à nos premiers pas vers l'intégration de l'enfant aveugle à l'élémentaire, les américains, eux, ont déjà produit plusieurs rapports sur l'intégration des enfants handicapés de la vue.

Dans ces recherches (O'BRIEN, 1973 - FOSTER, 1977 - WARD and PEABODY, 1972 - MARTINEZ, 1980), l'accent est mis sur les ressources ajoutées à la classe régulière, le matériel supplémentaire requis, le rôle de l'enseignant, celui des pairs et des parents.

Avant toute intégration, les auteurs insistent sur la nécessité de sensibiliser et de préparer le milieu concerné. Dépendant du nombre d'enfants intégrés et du modèle de service privilégié, des ressources supplémentaires sont ajoutées à la classe régulière. Parmi ces ressources, parce que le handicap de la vue impose certaines restrictions (LOWENFELD, 1971) des services d'aide à la mobilité dans l'espace, d'entraînement à des gestes de la vie quotidienne et d'entraînement à l'utilisation des aides à la communication écrite seront requis. Egalement, plusieurs ajoutent fréquemment, à la classe régulière, soit une classe-ressource ou un professeur itinérant. La classe-ressource est un local où les enfants se rendent pour apprendre le braille ou l'utilisation de certaines aides. Elle est utilisée lorsque plusieurs enfants handicapés de la vue sont regroupés dans la même école (HANNINNEN, 1975).

Le professeur itinérant voit à favoriser l'équipement spécialisé et à apporter l'assistance requise par le professeur de la classe régulière.

Cet enseignant, dans la classe régulière, doit, selon ces différentes recherches, présenter des attitudes appropriées, faciliter l'orientation et la mobilité de l'enfant dans l'espace et voir à l'organisation matérielle de sa classe.

L'organisation matérielle de la classe régulière présente plusieurs caractéristiques liées à l'utilisation du braille par l'enfant handicapé de la vue. Parmi ces modifications notons les suivantes: la présence de livres en braille, du matériel sonore, de dactylo braille et ordinaire, de cartes géographiques en relief. Doivent être également prévus les aides pour les mathématiques et les sciences: les abaques, les aides pour la géométrie, les calculatrices parlantes, des balances spéciales, etc...

Dans la classe, on doit aussi retrouver des jeux abordables par l'enfant handicapé et du matériel sportif adéquat. Des détails tels des horloges en braille ne devront pas être oubliés.

L'enseignant doit aussi prévoir de larges tables (pour les dactylos, ou éventuellement l'Optacon), des armoires pour ranger le matériel, un local pour écouter le matériel sonore, etc... Le matériel requis quotidiennement doit pouvoir être traduit en braille dès qu'il est utilisé.

Les recherches indiquent également la nécessité de sensibiliser les pairs et les parents à l'intégration de l'enfant handicapé de la vue.

S'il existe plusieurs livres ou articles décrivant les conditions optimales permettant l'intégration de l'enfant utilisant le braille en classe régulière, nous n'avons pu consulter de recherches décrivant les conditions qui doivent exister en classe de première et deuxième années, lorsque l'enfant

doit acquérir les bases du braille. Les seules allusions notées sur cette situation sont relatives à la classe-ressource où l'enfant irait faire l'apprentissage du braille.

Or, de simples observations de nos classes régulières de première année permettent de constater la variété des méthodes utilisées en première année tant pour l'apprentissage du français que des mathématiques. Par exemple, en lecture on retrouvera des méthodes dites d'épellation, phonétiques, syllabiques, globales, mitigées ou mixtes.

L'objet de cette partie du rapport sera d'indiquer les principales ressemblances et différences à partir des observations recueillies cette année par la personne-ressource, dans deux classes de première année, l'une pour handicapés de la vue et l'autre régulière.

## d.1 Les méthodes et le matériel employés.

Comme le présent projet s'adresse directement aux enfants handicapés de la vue, de cécité totale, l'analyse sur les méthodes et le matériel employés sera axée en fonction de l'utilisation du braille par l'enfant handicapé de la vue. Cet usage d'un médium différent pour la communication écrite impose, par rapport à une classe régulière, plusieurs adaptations.

Il est à noter que la synthèse rapportée ici se base sur l'observation d'une seule classe régulière de première année. Par conséquent, la comparaison n'est pas effectuée avec l'ensemble de toutes les méthodes existantes en première année régulière.

### d.1.1 Le langage écrit (le français)

En classe pour handicapés de la vue, l'apprentissage du langage écrit se réalise grâce au braille. La méthode employée est donc tactile et procède selon des étapes

très proches des méthodes syllabiques. C'est donc dire que les élèves acquièrent "lettre" par "lettre" les différentes unités requises pour la lecture et l'écriture. L'apprentissage du braille exige une phase préparatoire destinée à amener l'enfant à discriminer différentes formes et textures. Un matériel spécialisé est destiné à cet usage: bloc perforé, cahiers préparatoires, etc...

L'apprentissage de la lecture, dans la classe régulière observée, est présentée selon une méthode globale: "Le Sablier". (1)
Dans ces deux classes, une première comparaison indique donc que l'ordre et les modalités d'apprentissage des unités requises pour

---

(1) Il est à noter que dans la Commission scolaire où les observations ont été réalisées, la plupart des classes utilisent cette méthode.

la lecture diffèrent. De plus, les stimulations utilisées se distinguent fondamentalement: dans la classe pour non-voyants, elles seront surtout tactiles et présentées individuellement à chaque élève. Dans la classe de première année régulière, des images seront fréquemment pairées avec les éléments présentés et cette présentation pourra être faite à l'ensemble de la classe.

Une seconde comparaison indique de nombreuses divergences quant au matériel utilisé. Dans la classe pour handicapés, les livres ou les textes en braille sont utilisés et dans la classe régulière, des livres en caractère ordinaire représentent une grande part du matériel requis pour l'apprentissage de la lecture.

Quant aux modalités d'apprentissage de l'écriture, elles diffèrent foncièrement tant par la méthode que le matériel requis. Pour les élèves de cécité totale, cette écriture peut se faire à l'aide d'une tablette et d'un poinçon. Avec ce matériel, les enfants écrivent dans le sens "droite-gauche" et inversent également le "portrait" des différentes lettres. Bien qu'en première année surtout la tablette et le poinçon soient utilisés, cette écriture pourrait également être réalisée à l'aide d'un dactylo braille, muni de six clés représentant chacune des positions.

Dans la classe régulière, l'écriture se fait à l'aide de papier et de crayons et dans le sens "gauche-droite". Ceci implique donc des différences très concrètes au niveau des consignes utilisées avec chaque groupe d'enfants.

En résumé, dans l'apprentissage du français en première année, les différences notées portent sur:

1. Le médium utilisé: braille au caractère imprimé ordinaire.
2. L'ordre et le contenu des acquisitions en lecture.
3. Les stimulations complémentaires utilisées en classe.
4. Le matériel employé.
5. Les méthodes d'acquisition de l'écriture.
6. Les consignes nécessaires.

d.1.2 L'apprentissage des mathématiques.

Les différences observées se situent encore à la fois au niveau de la méthode et du matériel utilisés. Dans la classe de première année pour handicapés de la vue, l'apprentissage est initié par les nombres. Cet apprentissage nécessite une phase préparatoire afin que l'enfant puisse utiliser

les prismes et la tablette Taylor. Ce matériel est relativement complexe et demande une sensibilité tactile très raffinée, sensibilité qu'il convient, en début d'année, de développer chez les enfants handicapés de la vue. L'apprentissage de l'usage des prismes et de la tablette s'échelonne d'ailleurs durant toute l'année scolaire. Pour cet apprentissage des mathématiques, une panoplie de moyens complémentaires est également préparée par le titulaire: objets sectionnés pour l'apprentissage des fractions, droite numérique spéciale, etc...

Dans la classe régulière, l'accent est davantage mis sur la théorie des ensembles et les diverses opérations seront présentées plus tard durant l'année scolaire, comparativement à leur présentation dans la classe pour handicapés de la vue.

En première année régulière, le matériel est surtout constitué de cahiers illustrés et encore là, naturellement, on utilise le papier et les crayons.

En résumé, dans l'apprentissage des mathématiques, les différences notées portent sur:

1. La méthode employée et la phase préparatoire.
2. Le matériel utilisé.
3. L'ordre de présentation des contenus.

D'autres différences plus générales ressortent également. Ainsi, en première année régulière, l'enseignant utilise le tableau, des affiches ou des moyens audio-visuels comme compléments pour illustrer différentes leçons ou présenter des modèles à reproduire.

Les différences notées dans les modalités d'apprentissage du français et des mathématiques sont très

importantes d'autant plus que l'enfant est au tout début de ses acquisitions et qu'environ les deux tiers de son horaire sont employés pour ces deux matières.

Les différences semblent toutefois moins grandes dans d'autres matières telles la catéchèse ou la musique. Les enfants utilisent relativement le même matériel. Les activités sont aussi très comparables. Il en est de même pour plusieurs activités relatives au "savoir-parler".

d.2 Le rôle du professeur.

Le professeur de la classe de non-voyants doit donc pour enseigner le français et les mathématiques connaître le braille ainsi que l'usage du matériel requis par ce médium.

La communication et la relation maître-élève doit également être établie par un autre moyen que le visuel puisque l'enfant de cécité totale ne peut percevoir tous les messages non-verbaux, généralement utilisés dans une classe régulière.

Tel que souligné, dans le rapport de Madame Tremblay, l'attention apportée à l'enfant est continuelle et exige une individualisation (le ratio est d'ailleurs inférieur dans une classe pour handicapés de la vue).

d.3 Les comportements des enfants.

Les observations quotidiennes et la littérature sur les handicapés de la vue indiquent clairement que les enfants de cécité totale diffèrent dans des comportements relatifs à la mobilité et à l'orientation dans l'espace, à l'exécution de gestes de la vie quotidienne.

Les grilles qui ont permi d'observer les cinq enfants de la classe pour handicapés de la vue montrent des différences surtout dans les comportements relatifs à la mobilité si on les compare avec les résultats obtenus auprès des premières années régulières. Dans l'ensemble, les enfants semblent avoir acquis relativement les mêmes comportements sociaux. Notons, toutefois, que ces résultats n'ont été obtenus qu'auprès de cinq enfants.

Il semble, d'ailleurs, que dans un processus d'intégration, il soit très important que l'enseignant considère l'enfant comme

tout autre enfant de sa classe (MARTIN et HOBEN, 1977 - MARON et MARTINEZ, 1980).

A la lumière des observations recueillies dans ce projet pour intégrer un enfant de cécité totale en première année, il semble:

1. Que le milieu (parents, intervenants, personnel et élèves d'accueil) doit être sensibilisé.

2. Qu'étant donné le nombre de périodes de français et de mathématiques dans l'horaire, il faille s'assurer de la présence d'un professeur connaissant le braille et les méthodes propres aux enfants aveugles. Ce professeur devant assurer un suivi quotidien.

3. Que le matériel requis soit préparé quelque mois avant l'intégration de l'enfant handicapé.

4. Qu'idéalement l'intégration, en première année, soit réalisée dans un contexte où l'enseignement est individualisé.

5. Que l'enfant handicapé de la vue puisse avoir accès aux services nécessaires pour développer son autonomie au maximum: mobilité et mutation dans l'espace, services psycho-sociaux, etc...

## Conclusion

Considérant qu'ici, au Québec, il est rare qu'une école régulière de niveau élémentaire soit appelée à accueillir plus d'un enfant de cécité totale (en supposant qu'il s'agit du milieu naturel de l'enfant, c'est-à-dire l'école de son quartier), l'équipe de recherche s'interroge donc fortement sur les possibilités d'intégrer, en première année régulière, un enfant de cécité totale tout en mettant sur pied un modèle d'intégration généralisable.

Etant donné le nombre d'apprentissage de base à réaliser en première année, la présence d'une personne-ressource connaissant le braille s'avère donc essentielle (presqu'à plein temps). Il est à noter, cependant, que la classe-ressource (advenant la possibilité qu'il soit réalisable de réunir plusieurs enfants handicapés de la vue) pourrait offrir un autre choix tout en permettant l'intégration de l'enfant pour certaines activités dans la classe régulière.

Le projet étant renouvelé, à la lumière des observations réalisées cette année, il semblerait souhaitable, l'an prochain, que l'intégration d'un enfant de cécité totale soit d'abord étudiée à un niveau où l'enfant a déjà maîtrisé les apprentissages de base relatifs à la communication écrite et aux mathématiques.

## 5. IMPACT SOCIAL

L'impact social de ce projet est fort réduit, le projet s'étant limité à une phase d'observation surtout orientée sur les apprentissages de base.

On note cependant, une visite des enfants de la classe d'handicapés de la vue dans la classe régulière.

## 6. SUGGESTIONS

1. Etudier en profondeur et visiter des classes où l'intégration d'enfants de cécité totale est réalisée à l'élémentaire.

2. Si l'intégration doit être tentée à l'élémentaire, le faire à un niveau supérieur à la première année, afin d'écarter, dans un premier temps, les différences dans les méthodes liées aux apprentissages de base en lecture et en mathématiques.

## 7. SOMMAIRE DU PROJET

Ce projet "Intégration des handicapés de la vue de cécité totale ou fonctionnellement aveugles dans une classe régulière de l'élémentaire" a consisté dans l'observation de deux classes de première année, l'une pour handicapés de la vue, l'autre régulière. Les observations recueillies indiquent des différences non seulement au niveau du matériel utilisé mais aussi au niveau de l'ordre d'apparition des contenus, des méthodes et des consignes utilisés pour l'apprentissage.

## REFERENCES


FOSTER, J.C. et al. (1977), Guidance, Counselling and support services for high school students with physical disabilities, Cambridge, Technical Education Research Centers, Inc.

HANNINNEN, K. (1975), Teaching the visually handicapped, Colombus, Oh. Charles E. Merrill Publishing Co.

LOWENFELD, B. (1971), Psychological problems of children with impared vision, in N. Cruickshank (Ed.) Psychology of exceptional children and youth (3e éd.) Englewood Cliffs.

MARTIN, G., HOBEN, M. (1977), Supporting visually impaired student in the mainstream, Reston, Council for Exceptional Children.

MARON, S.S., MARTINEZ, D.H. (1980), Environmental alternatives for the vusually handicapped in SCHISANY, Implanting learning in the least restrictive environment, Baltimore, University, Part Press.

WARD, M., PEABODY, R. (1972), The computer assisted instruction laboratory, Pensylvania State University.

## ANNEXE -1-

## GRILLE D'OBSERVATION

## DES COMPORTEMENTS

## D'AUTONOMIE ET SOCIAUX

Comportements d'autonomie

| | ACQUIS | NON-ACQUIS |
|---|---|---|
| 1. Habillage | | |
| 1.1 Met et enlève seul ses vêtements pour l'extérieur: manteau | | |
| chapeau | | |
| foulard | | |
| mitaines | | |
| bottes | | |
| 1.2 Met et enlève seul ses souliers. | | |
| 1.3 Peut trouver sa case ou son crochet. | | |
| 1.4 Peut ranger ses vêtements dans sa case ou sur son crochet. | | |
| 2. Utilisation du matériel | | |
| 2.1 Prend seul le matériel requis pour une activité. | | |
| 2.2 Installe de manière fonctionnelle le matériel sur son bureau. | | |
| 2.3 Range à sa place le matériel après usage. | | |

2.4 Description des comportements préalables à l'acquisition des matières suivantes:

1) Pour la lecture: _____

_____

_____

2) Pour l'écriture: _____

_____

_____

3) Pour le calcul: _____

_____

_____

4) En arts plastiques: _____

_____

_____

5) En musique: _____

_____

_____

6) En motricité: _____

_____

_____

7) Autres (précisez: _____

_____

_____

_____

| | ACQUIS | NON-ACQUIS |
|---|---|---|
| 3. Réactions aux consignes. | | |
| 3.1 Ecoute les consignes de l'enseignant. | | |
| 3.2 Suit les consignes de l'enseignant. | | |
| 4. Propreté. | | |
| 4.1 Toilette: | | |
| - ferme la porte de sa toilette; | | |
| - va seul à la toilette; | | |
| - s'essuie; | | |
| - tire la chasse d'eau. | | |
| 4.2 Peut se laver les mains, | | |
| - les mouiller, | | |
| - les savonner, | | |
| - les assécher. | | |
| 4.3 Peut se laver le visage. | | |
| 4.4 Peut se moucher seul. | | |
| 5. Manger et boire. | | |
| 5.1 Peut se servir: - du couteau, | | |
| - de la cuillère, | | |
| - de la fourchette. | | |
| 5.2 Peut prendre des aliments dans des contenants, dans des emballages. | | |

| | ACQUIS | NON-ACQUIS |
|---|---|---|
| 5.3 Peut boire:<br>- dans un verre, | | |
| - à la fontaine, | | |
| - avec une paille, | | |
| - à même une bouteille. | | |
| 5.4 Peut manger avec ses mains (fruits, gâteaux, etc...). | | |
| <u>Comportements sociaux</u><br><br>6. <u>Initiatives individuelles</u>.<br><br>6.1 Peut dire:<br>- son nom, | | |
| - son adresse. | | |
| 6.2 Peut faire seul une activité qui n'est pas une activité de groupe. | | |
| 7. <u>Comportements avec les pairs</u>.<br><br>7.1 Interagit avec les autres enfants. | | |
| 7.2 Peut faire une demande verbale à un pair. | | |
| 7.3 Peut répondre à une demande verbale d'un pair. | | |
| 7.4 Peut participer à un jeu | | |
| 7.5 Peut participer à un travail. | | |

| | ACQUIS | NON-ACQUIS |
|---|---|---|
| 7.6 Peut partager ce qu'il possède. | | |
| 7.7 Peut apporter de l'aide à un pair. | | |
| 7.8 Peut recevoir de l'aide d'un pair. | | |
| 8. Comportements avec l'adulte. | | |
| 8.1 Peut demander ce dont il a besoin à l'enseignant. | | |
| 8.2 Peut raconter ce qu'il a fait ou fera. | | |
| 8.3 Peut s'organiser seul dans une tâche après avoir reçu les consignes | | |
| 8.4 Peut participer à une activité même si l'enseignant n'y participe pas. | | |
| 8.5 Peut régler seul un différent de moindre importance avec un pair. | | |
| 8.6 Peut travailler seul sans renforcement constant de l'adulte. | | |
| 8.7 Choisit le moment opportun pour faire une demande à l'adulte. | | |
| 8.8 Peut raconter un fait de son expérience personnelle. | | |
| 9. Comportements de déplacements | | |
| L'enfant peut: | | |

| | ACQUIS | NON-ACQUIS |
|---|---|---|
| 9.1 Marcher. | | |
| 9.2 Courir (dans un local ou un lieu sans obstacle | | |
| 9.3 Contourner un obstacle. | | |
| 9.4 Demander de l'aide pour se déplacer. | | |
| 9.5 Descendre et monter un escalier. | | |
| 9.6 Se rendre seul:<br>- à sa classe, | | |
| - aux toilettes, | | |
| - dans un endroit qu'on lui désigne dans la classe, | | |
| - dans d'autres locaux (les nommer). | | |
| _____ | | |
| _____ | | |
| _____ | | |
| _____ | | |

8. Remarques:

Notez, s'il y a lieu, d'autres comportements importants pour préciser la description de l'enfant.

## ANNEXE -2-

## PLAN D'ORGANISATION DE L'ECOLE

## NAZARETH ET LOUIS-BRAILLE

COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE DE CHAMBLY

ECOLE NAZARETH ET LOUIS-BRAILLE

# P L A N  D ' O R G A N I S A T I O N

1979 - 1980

FEVRIER 1979

# TABLE DES MATIERES


PAGE

1 - IDENTIFICATION DE L'ECOLE . . . . . 1

2 - DEMANDE SPECIALE EXCEDENTAIRE AUX NORMES . . . . 4

3 - JUSTIFICATION DE LA DEMANDE SPECIALE . . . . . 5

4 - EXPLICATION DU REGIME PEDAGOGIQUE ET DU MODE D'ORGANISATION POUR LA CLIENTELE VISEE PAR LA DEMANDE SPECIALE . . . . . 13

4.1 LE REGINE PEDAGOGIQUE . . . . . 13

4.2 LE MODE D'ORGANISATION . . . . . 15

ANNEXE I - MOTRICITE . . . . . 29

ANNEXE II - DENOMBREMENT FLOTTANT . . . . . 31

ANNEXE III- BLOC RESSOURCES . . . . . 35

ANNEXE IV - RECUPERATION . . . . . 37

ANNEXE V - BUDGET D'IMMOBILISATIONS 1979-80 . . . . . 39

## 1) IDENTIFICATION DE L'ECOLE ET DE LA CLIENTELE:

### 1.1: IDENTIFICATION DE L'ECOLE:

ECOLE Nazareth et Louis-Braille

NIVEAU D'ENSEIGNEMENT Maternelle à Sec. V inclusivement

NOMBRE TOTAL D'ELEVES PREVU EN 79-80 129 +4 (1)

ADRESSE 1255, rue Beauregard, Longueuil, J4K 2M3

### 1.2: IDENTIFICATION DE LA CLIENTELE EN DIFFICULTE:

CLIENTELE DE CETTE ECOLE PAR CATEGORIES D'INADAPTATION:

| CATEGORIE | NOMBRE TOTAL DANS L'ECOLE | NOMBRE VISE PAR LA DEMANDE |
|---|---|---|
| Handicap sensoriel (handicapé de la vue) | 99 | 129 (2) |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

(1) Une addition de 4 élèves apparaît comme une prévision minimale compte tenu de l'expérience vécue au niveau des inscriptions en cours d'année scolaire.

(2) cf.: Tableaux I et II, p.2 et 3

## TABLEAU I

SUJET: Distribution de la clientèle par niveau de scolarisation selon le handicap fonctionnel; Année scolaire 1979-80.

| Handicap fonctionnel / Niveaux | | PRIMAIRE | | | | | | | SECONDAIRE | | | | | | | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Matur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | I | II | III | IV | V | OCC | STAGE | |
| Fonctionnel-lement aveugle | Service interne | 8 | 5 | 6 | 5 | 6 | 4 | 4 | 3 | 16 | 7 | 6 | 3 | 4 | | 77 |
| | Service externe (1) | 3 | | | | | | | | | | | 1 | | | 4 |
| Fonctionnel-lement voyant | Service interne | 2 | | | 1 | 2 | 4 | 3 | | 5 | 3 | 2 | | | | 22 |
| | Service externe (1) | 1 | 3 | 2 | | 2 | 1 | 1 | 3 | 4 | 3 | 1 | 4 | | 1 | 26 |
| | | 14 | 8 | 8 | 6 | 10 | 9 | 8 | 6 | 25 | 13 | 9 | 8 | 4 | 1 | 129 (2) |

(1) Le service externe est un service fourni à la clientèle intégrée par les professeurs itinérants et de ressources.

(2) Ce total ne comporte que les cas connus à ce jour (79-02-08).

# TABLEAU II

**SUJET:** Distribution de la clientèle par niveau de scolarisation selon le(s) handicap(s) associé(s); Année scolaire 1979-80.

| | Niveaux / Handicap(s) associé(s) | PRIMAIRE | | | | | | | SECONDAIRE | | | | | | | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Matur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | I | II | III | IV | V | OCC. | STAGE | |
| SERVICE INTERNE | Handicap visuel | | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 3 | 9 | 7 | 7 | 3 | | | 52 |
| | Trouble léger d'apprentissage | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | | | 6 | 2 | | | | | 20 |
| | Trouble grave d'apprentissage | 1 | | 1 | 1 | | | 2 | | 3 | 1 | 1 | | 1 | | 11 |
| | Mésadaptation socio-affective | | 1 | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Déviations multiples | 8 | | | | | | 1 | | 3 | | | | 3 | | 15 |
| SERVICE EXTERNE (1) | Handicap visuel | | 3 | 2 | | 2 | 1 | | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | | | 17 |
| | Trouble léger d'apprentissage | 1 | | | | | | 1 | 1 | | 1 | | 3 | | | 7 |
| | Trouble grave d'apprentissage | | | | | | | | | | 1 | | | | 1 | 2 |
| | Mésadaptation socio-affective | | | | | | | | | 1 | | | | | | 1 |
| | Déviations multiples | 3 | | | | | | | | | | | | | | 3 |

129 (2)

(1) Le service externe est un service fourni à la clientèle intégrée par les professeurs itinérants et de ressources.

(2) Ce total ne comporte que les cas connus à ce jour (79-02-08).

## 2) DEMANDE SPECIALE EXCEDENTAIRE AUX NORMES

La commission scolaire doit tenir compte des montants déjà alloués par les règles budgétaires avant de soumettre une demande spéciale.

| 2.1: PERSONNEL EXCEDENTAIRE | NOMBRE | MONTANT |
|---|---|---|
| A) DIRECTION | 3 | XXXXXXXXXX |
| B) ENSEIGNANTS | 39 | XXXXXXXXXX |
| C) PROFESSIONNELS | 2 | |
| D) SOUTIEN | 7 (1) | |
| TOTAL (2.1) | | |

| 2.2: AUTRES DEPENSES D'OPERATIONS EXCEDENTAIRES | |
|---|---|
| Activités éducatives | $ 33 535 |
| Activités de gestion | $ 8 915 |
| | |
| | |
| | |
| | |
| TOTAL (2.2) | $ 42 450.00 |

| | |
|---|---|
| 2.3: DEPENSES D'IMMOBILISATIONS EXCEDENTAIRES* | 28 323,50 |
| TOTAL DE LA DEMANDE SPECIALE (2.1 + 2.2 + 2.3) | $ 70 773.50 |

LA DEMANDE SPECIALE EN IMMOBILISATIONS DOIT ETRE ACHEMINEE A LA DIRECTION REGIONALE SUR LE FORMULAIRE APPROPRIE (INCLUS AU BUDGET D'IMMOBILISATIONS DE VOTRE COMMISSION SCOLAIRE) AVANT DE PARVENIR AU COMITE OPERATIONNEL.

(1) Ce nombre pourrait être maintenu à six(6) dépendamment de l'option choisie en regard de l'encadrement pour les groupes de maturation,

## 3. Justification de la demande spéciale

Notre demande spéciale pour l'année scolaire 1979-80 prévoit le maintien des fonctions existantes. Toutefois, la clientèle(1) présentant un ou des handicap(s) associé(s) au handicap de la vue s'accroit continuellement. Une analyse de cette situation nous incite de plus en plus à faire appel à un personnel professionnel hautement qualifié. En conséquence, nous croyons des plus justifiés de pouvoir compter sur l'apport d'un psycho-éducateur comme ressource essentielle dans l'établissement des bilans fonctionnels et des plans d'action.

Pour une meilleure compréhension nous présentons dans les pages suivantes sous forme schématique chacune des fonctions nécessaires et leur justification.

---

(1) cf.: Tableau II p.3

## RESSOURCES HUMAINES

## SCHEMA DES FONCTIONS ET AFFECTATIONS

| FONCTION | NOMBRE | JUSTIFICATION | |
|---|---|---|---|
| | | AFFECTATION | COMMENTAIRES |
| Principal | 1 | - Responsable des relations avec: Centre d'accueil, services régionaux, parents et publics.<br>- Responsable des objectifs généraux de l'école et de l'administration.<br>- Supérieur immédiat du personnel cadre, professionnel et de soutien. | - Le caractère spécifique de l'école implique des rapports constants avec l'extérieur.<br>- Il importe de se tenir continuellement informé de la recherché et de la documentation à l'échelle mondiale dans le domaine des handicapés de la vue.<br>- La diversité de la clientèle, le chevauchement de deux systèmes de communications (braille et noir), la nécessité d'établir des approches spécifiques et un matériel concret comme support à l'enseignement nécessitent la présence d'un personnel professionnel et de soutien supplémentaire à une norme provinciale. |
| Principal-adjoint | 2 | - affectation respective au primaire et au secondaire. | - Bien que le nombre d'élèves par secteur ne saurait justifier la présence de deux (2) adjoints, la distribution de la clientèle par niveau et par handicap associé implique une organisation pédagogique continuellement mise à jour tant au plan des horaires que des programmes. |

| FONCTION | NOMBRE | JUSTIFICATION | |
|---|---|---|---|
| | | AFFECTATION | COMMENTAIRES |
| | | - Supérieur immédiat des enseignants du secteur concerné.<br><br>- Responsable de l'animation des programmes et des objectifs spécifiques par secteur. | - Il importe de considérer que le rapport principal-adjoint/enseignants est comparable à celui de toute autre école ou polyvalente.<br>- Diminuer le nombre des adjoints à un (1) entraînera nécessairement plus de rigidité dans les horaires et une impossibilité de répondre à l'ensemble des besoins individuels des élèves tant au plan de l'enseignement que de la réadaptation. |
| Conseiller d'orientation | 1 | - Au service de la clientèle du secondaire et exceptionnellement du primaire au plan de l'information, de l'évaluation et de la consultation.<br><br>N.B.: Des services sont fournis sur demande à la clientèle des handicapés auditifs. | - En plus d'être à la recherche de son identité et de son équilibre personnel, l'étudiant doit, tout au long de son cheminement scolaire, prendre des décisions reliées à son avenir. Dans ce cas, les choix doivent être basés sur une connaissance précise de ses ressources, des programmes d'études et des avenues de travail.<br><br>- Le conseiller d'orientation peut aider l'élève à préciser ses capacités, ses intérêts, ses valeurs en fonction d'un choix de carrière; sensibiliser les parents à l'orientation de leurs enfants; agir comme personne-ressource auprès des enseignants et de la direction. |

| FONCTION | NOMBRE | JUSTIFICATION | |
|---|---|---|---|
| | | AFFECTATION | COMMENTAIRES |
| Psycho-éducateur | 1 | - Au service de la clientèle présentant un ou des handicap(s) associé(s) au handicap de la vue.<br>- Voir au dépistage, à l'identification et à l'évaluation de cette clientèle;<br>- Assister l'enseignant dans la réalisation du programme de rééducation. | - cf.: Tableau II, p.3<br>- Dans le domaine de la clientèle handicapée de la vue, il importe de déterminer des instruments de diagnostic appropriés et d'en assurer une utilisation juste.<br>- Le psycho-éducateur suite à une observation et à une évaluation sera en mesure d'établir avec l'enseignant un plan d'intervention adapté à l'élève. |
| Technicien | 3 | - Au service des élèves et des enseignants comme support à l'action pédagogique: bibliothèque, production braille et production audio. | - L'impossibilité de demander à l'enseignant de soumettre un original en braille et un autre en noir pour tous documents pédagogiques, il importe de prévoir le personnel nécessaire à cette fin. |
| | 1 (1) | - Collaborer avec les professionnels et les enseignants à l'application des programmes spécifiques pour la clientèle présentant un ou des handicap(s) associé(s) au handicap de de la vue. | - cf.: Tableau II, p.3 |
| | | - Organiser et animer des activités propres à favoriser le développement social et affectif des élèves en favorisant une prise de conscience de leur environnement physique et humain. | - L'handicapé de la vue est défavorisé au départ; la perception de caractère analytique des sens restant oblige la mise en oeuvre d'interventions concrètes et la constitution d'activités dans leur milieu naturel(visite d'un poste de pompier, d'une épicerie, d'un verger, ...) |

(1) L'a[illegible] d'un poste de technicien en éducation spécia[illegible]e devra être prévu si le nombre d'enseignants est[illegible]uit de un, tout particulièrement en regard de[illegible]rculaires pour les cinq groupes de maturation.

| FONCTION | NOMBRE | JUSTIFICATION | |
|---|---|---|---|
| | | AFFECTATION | COMMENTAIRES |
| Secrétaire | 2 | - Au service de la direction, des professionnels et des enseignants pour l'accomplissement d'un travail similaire à celui de secrétaire d'école. | - Le travail de reproduction tout comme celui de production doit tenir compte des besoins en braille et en noir. Aussi, il faut considérer que les appareils de reproduction en braille sont moins fonctionnels. |
| Magasinier (1) | 1 | - Au service de l'ensemble du personnel et des élèves pour des tâches de réception, d'inventaire, d'entretien et de distribution du matériel. Il voit également à assembler et à relier les documents produits. | - Fonction des plus justifiée en regard de la grande quantité de matériel spécialisé et de l'ampleur des documents en braille. |
| Enseignants | 39 | - Affectés aux services pédagogiques de la clientèle fréquentant soit l'Ecole Nazareth et Louis-Braille soit le milieu d'origine. | - cf.: Tableau I, p.2<br>- Pour la tâche, les enseignants sont soumis à l'Entente provinciale à savoir 23 heures à l'élémentaire (20.5 hres d'activités A) et de 1100 minutes au secondaire (1000 minutes d'activités A). |

N.B.: Les différentes affectations apparaissant ci-dessous démontrent la nécessité de 38.33 enseignants. Considérant que ces données proviennent d'une analyse ne tenant compte uniquement que des cas connus à ce jour, nous croyons essentiel de porter notre demande à 39 enseignants. L'expérience des années antérieures nous indique que des inscriptions en cours d'année scolaire rendent nécessaire des réaménagements à l'intérieur des groupes qui ont pour effet d'exiger de nouvelles ressources.

(1) La fonction d'appariteur a dû être revisée suite à une analyse de la tâche.

| FONCTION | NOMBRE | JUSTIFICATION | |
|---|---|---|---|
| | | AFFECTATION | COMMENTAIRES |
| Primaire | 17.55 | - 11 titulaires (1) | - Pour répondre aux besoins des 6 niveaux réguliers et des 5 sous-groupes qu'il faudra établir à l'intérieur des 10 cas de maturation; cf.: Tableau II, p.3 |
| | | - 1 spécialiste en arts<br>- 1 spécialiste en musique<br>- 1 spécialiste en éducation physique | - Un total de 1170 minutes pour chacun de ces spécialistes; cf.: Tableaux V et VII p. 22 et 25 |
| | | - 0.3 spécialiste en anglais | - Un total de 375 minutes pour le 2e cycle du primaire; cf. Tableau V, p.22 |
| | | - 1 spécialiste en psycho-motricité | - Au moins 40% de la tâche sera affectée aux groupes de maturation; cf.: Annexe I, p. 29 |
| | | - 1 spécialiste en braille | - Ce spécialiste intervient à l'intérieur de sous-groupes ou encore à l'individuel. Un processus gradué d'apprentissage de l'abrégé apparaît au deuxième cycle du primaire. Les cas inscrits en cours de scolarisation nécessitent une récupération intensive. Egalement, certains cas des groupes de maturation peuvent aborder l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. |
| | | - 1 spécialiste en dénombrement flottant | - cf.: Annexe II, p. 31 |

(1) Ce nombre pourrait être porté à 10, si l'autorisation d'engagement d'un éducateur spécialisé est acceptée.

| FONCTION | NOMBRE | JUSTIFICATION | |
|---|---|---|---|
| | | AFFECTATION | COMMENTAIRES |
| | | 0.25 professeur d'intégration | - Cette fonction a été défini dans notre plan d'organisation 1977-78. Les cas d'intégration étant très limités au primaire, ceci permet d'utiliser cette ressource au niveau de l'enseignement de l'optacon. |
| Secondaire | 18.28 | | N.B.: Les besoins sont évalués à partir des tableaux I, II, IV et VI, (1) sur une base de 22 périodes qui représente une tâche complète d'activité A. |
| | | | Formation générale / Pratique et occup. |
| | | - 1.23 en éducation physique | 12/22 / 15/22 |
| | | - 1.23 en sciences religieuses | 12/22 / 15/22 |
| | | - 2.49 en français | 35/22 / 20/22 |
| | | - 1.59 en anglais | 35/22 |
| | | - 2.49 en mathématique | 35/22 / 20/22 |
| | | - 0.36 en histoire | 8/22 |
| | | - 0.45 en géographie | 10/22 |
| | | - 0.36 en biologie | 8/22 |
| | | - 0.25 en chimie | 5/22 |
| | | - 0.25 en sciences générales | 5/22 |
| | | - 0.25 en vie économique | 5/22 |
| | | - 0.45 en musique | 10/22 |

(1) cf.: page 2, 3, 19.20. 21. 22 et 24

| FONCTION | NOMBRE | JUSTIFICATION | |
|---|---|---|---|
| | | AFFECTATION | COMMENTAIRES |
| | | - 2.5 en arts et ateliers | 10/22 45/22 |
| | | - 0.5 en accordage et réparation de piano | 11/22 (1) |
| | | - 3.88 pour assurer le bloc ressource dont: | |
| | | 1.13 responsable des regroupements (2) | 10/22 15/22 |
| | | 1.00 spécialiste en braille | |
| | | 1.00 spécialiste en dactylo | |
| | | 0.75 spécialiste pour les aides techniques (prof. d'intégration) | |
| Service externe | 2.5 | - affectés au service itinérant et de ressource pour les élèves intégrés dans leur milieu d'origine. | - cf.: Tableaux I et II, p. 2 et 3<br>- Une évaluation des 30 cas connus à ce jour nous indique que:<br>- 5 cas nécessiteront 2 interventions/sem.<br>- 6 " " 1 " "<br>- 6 " " 2 interventions/mois<br>-13 " " 1 " "<br>Considérant qu'un enseignant peut faire en moyenne 9 interventions par semaine, compte tenu des déplacements et du suivi des dossiers, nous croyons justifié qu'un total de 22.25 interventions par semaine rendra nécessaire l'injection de 2.5 enseignants pour assurer ce service. |

(1) Pour répondre aux besoins des élèves inscrits dans cette option professionnelle

(2) Particulièrement, pour les regroupements des classes pratiques et occupationnelles, le bloc ressource pourra d'introduire des notions pratiques en histoire, géographie, biologie et anglais oral.

## 4. EXPLICATION DU REGIME PEDAGOGIQUE ET DU MODE D'ORGANISATION POUR LA CLIENTELE VISEE PAR LA DEMANDE SPECIALE

### 4.1 LE REGIME PEDAGOGIQUE

La présente demande s'inscrit dans une perspective de scolarisation optimale d'une clientèle d'élèves handicapés de la vue. Conscients des responsabilités qui incombent aux Commissions scolaires, lesquelles ont été énoncées en novembre dernier dans "L'Ecole québécoise", nous proposons une organisation devant conduire l'élève handicapé de la vue à se réaliser à la fois au plan individuel et au plan social.

A cet effet, nous n'hésitons pas à acquiescer au principe moderne d'éducation qui considère le jeune comme l'agent fondamental de son devenir. Tout processus d'interventions pédagogiques considère par voie de conséquence l'autonomie du jeune, même pour les cas présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, comme la base essentielle à toute action.

A ce principe de l'autodétermination, s'ajoute également, et d'une importance aussi exigeante, celui de la participation. Voyons par là que le jeune d'âge scolaire ne saurait se réaliser totalement sans une prise de conscience des réalités sociales. Celles-ci deviennent de plus en plus présentes à mesure que le jeune handicapé de la vue chemine dans le monde de la connaissance.

Le régime pédagogique de l'Ecole Nazareth et Louis-Braille vise donc à donner à l'élève handicapé de la vue une connaissance des réalités qui l'entourent, la confiance à affronter ces réalités et le sentiment qu'il est reconnu

.../

et accepté comme un individu pouvant apporter sa propre contribution dans le développement social global. Une telle conception implique que l'équipe pédagogique demeure animéepar un esprit de recherche et d'invention face aux différents programmes élaborés par le Ministère de l'Education. Une telle conception implique également que nous considérons l'élève handicapé de la vue, non pas en limitant le diagnostic au handicap mais, d'une manière beaucoup plus positive, en tenant compte que tout un système de compensation peut être favorisé par une équipe pédagogique sensible au potentiel de l'individu.

Ces diverses considérations nous amènent à définir l'élève handicapé de la vue comme un être dynamique, capable de connaissance et de réalisation. Notre travail quotidien d'éducateur réside dans la formulation d'interventions adaptées et basées sur cinq (5) éléments:

- INDIVIDUALISATION:
  Importance de connaître les circonstances, l'âge et le degré de la perte de vision; dans un groupe de huit(8) élèves, il se peut à titre d'exemple que trois(3) soient fonctionnellement voyants et cinq(5) soient fonctionnellement aveugles.

- CONCRETISATION:
  La pédagogie moderne favorise l'apprentissage au moyen de l'image; une pédagogie adaptée à l'élève handicapé de la vue favorise une mise en situation avec l'apport d'objets et d'un matériel concret.

- CONCEPTUALISATION:
  Prise de conscience que l'élève handicapé de la vue parvient à la connaissance par une reconstitution d'é-

léments particuliers compte tenu que les quatre sens restant utilisent un processus de perception beaucoup plus analytique que synthétique; toute intervention adaptée favorise donc l'établissement de liens de concordance.

- STIMULATION:
  Nécessité de provoquer des situations nouvelles et différentes afin de stimuler le jeune à une prise de conscience de son environnement; l'apport d'objets nouveaux et inusités dans la classe de même que l'organisation de visites et de rencontres s'inscrivant dans le prolongement des cours répondent à cette nécessité de stimulations additionnelles.

- AUTO-ACTIVITE:
  L'élève handicapé de la vue possède comme tout être humain un potentiel d'autonomie; l'action de l'équipe pédagogique fournit les moyens et les techniques, et souvent elle ne permet à l'élève que de les découvrir puisque celles-ci sont déjà présentes en lui-même, ce qui assure la créativité et l'indépendance.

## 4.2 LE MODE D'ORGANISATION

Le mode d'organisation de l'Ecole Nazareth et Louis-Braille se définit essentiellement en fonction de la clientèle et de son droit fondamental à une scolarisation optimale. Dans une telle perspective l'élève handicapé de la vue, dépendamment de son degré d'autonomie, peut bénéficier de services soit à l'interne par une scolarisation adaptée à son handicap, soit à l'externe, sur le territoire de la

Régionale de Chambly ou dans son milieu d'origine par l'apport d'un service d'aide, le service itinérant ou de ressources selon le cas.

4.2.1 La clientèle

La clientèle inscrite à l'Ecole Nazareth et Louis-Braille doit en principe répondre à la définition légale de la cécité, i.e. présenter une acuité visuelle après correction de 20/200 ou moins et/ou un champ visuel dont le diamètre est inférieur à 20 degrés. Toutefois, tout jeune d'âge scolaire présentant des difficultés d'apprentissage causées par un handicap de la vue sérieux est admissible.

Aux fins d'enseignement, nous rencontrons deux catégories d'élèves définies à partir de la technique d'apprentissage utilisée(1):

1 - Fonctionnellement aveugle: (70% de la clientèle)

celuí qui doit utiliser le braille pour lire et écrire même s'il possède un reste de vision lui permettant de se diriger.

2 - Fonctionnellement voyant: (30% de la clientèle)

celui qui, avec ou sans prothèse visuelle, utilise des techniques de communication (lecture et écriture) basées sur les caractères traditionnels d'imprimerie.

Au plan des interventions, il est utile de distinguer les cas de cécité totale, de perception lumineuse, de perception des mouvements et des formes, de même que les cas de vision résiduelle apte à favoriser une prise de conscience de l'environnement. Soulignons aussi que dans le processus pédagogique, il est très important de considérer l'âge de l'apparition du handicap de la vue, tout particulièrement pour les cas de cécité totale.

---

) cf.: Tableau III, p. 17

# TABLEAU III

**SUJET:** Distribution de la clientèle par niveau de scolarisation selon le handicap
Année scolaire 1978-79.

| Handicap \ Niveau | | PRIMAIRE | | | | | | | | SECONDAIRE | | | | | | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Maternelle | Maturation | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | I | II | III | IV | V | Stage | |
| Fonctionnellement aveugle | Service interne | | 9 | 8 | 4 | 6 | 4 | 4 | 3 | 17 | 5 | 8 | 9 | 4 | | 81 |
| | Service externe | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | 3 |
| Fonctionnellement voyant | Service interne | | 1 | 0 | 1 | 2 | 4 | 2 | | 11 | 2 | 2 | 0 | 0 | | 25 |
| | Service externe | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 2 | 29 |
| TOTAL : | | 3 | 14 | 10 | 6 | 10 | 9 | 7 | 4 | 30 | 9 | 13 | 13 | 8 | 2 | 137 |

4.2.2 L'aspect pédagogique et les services

Les services pédagogiques dispensés par l'Ecole Nazareth et Louis-Braille sont sous la responsabilité de la Commission scolaire régionale de Chambly. De la maternelle(1) au secondaire V inclusivement, l'élève bénéficie d'un contenu de cours conforme aux divers programmes cadres du Ministère de l'Education. Une méthodologie spéciale et un matériel adapté permet une scolarisation répondant aux besoins de l'élève. Celui-ci, selon ses aptitudes et ses goûts, peut s'orienter vers les différentes options de formation générale(2). Egalement des options plus spécifiques et des activités sont prévues à l'horaire: musique, accordage et réparation de piano, ateliers d'apprentissage, art culinaire, couture, tricot et arts plastiques.

Il est à noter que l'option musique répond dans son contenu aux exigences de l'Académie de Musique de Québec et du Ministère de l'Education. Pour sa part, l'accordage de piano s'inscrit dans le cadre d'un professionnel-long reconnu par le Ministère de l'Education

A ce schéma général, vient se greffer un secteur d'adaptation scolaire. Ce service, est offert aux étudiants qui ne peuvent poursuivre des études régulières étant donné l'âge chronologique et le retard pédagogique ou la présence d'un handicap associé. L'objectif général de ce secteur est de donner une formation complète à l'élève, formation

---

1) Le service de maternelle est essentiellement un service externe même pour les cas d'élèves fonctionnellement aveugle.

2) c.f.: tableaux IV et V, p. 19 à 22 incl.

TABLEAU IV

## SECTEUR SECONDAIRE

FORMATION GENERALE

### 1er CYCLE

| Secondaire I | | | Secondaire II | | |
|---|---|---|---|---|---|
| MATIERES | CODE | PERIODE | MATIERES | CODE | PERIODE |
| Sc. Religieuses<br>Edu. physique | 480-120<br>190-120(G)<br>192-120(F) | 5<br>(3-2) | Sc. Religieuses<br>Edu. Physique | 480-220<br>190-220(G)<br>192-220(F) | 5<br>(3-2) |
| Français | 580-120<br>580-110 | 5 | Français | 580-220<br>580-210 | 5 |
| Anglais | 578-120<br>578-110 | 5 | Anglais | 578-220<br>578-210 | 5 |
| Mathématiques | 281-120<br>281-110 | 5 | Mathématique | 281-220<br>281-210 | 5 |
| Géographie | 470-110 | 5 | Histoire | 475-210 | 5 |
| Centre de ressources | | 5 | Biologie | 170-220 | (3-2) |
| Musique/Arts (1) | 575-120<br>570-110 | 5<br>(4-1) | Centre de ressources | | 5 |
| | | | Musique ou (2)<br>Arts | 575-220<br>570-210 | 5 |
| | TOTAL: | 35 périodes | | TOTAL: | 35 périodes |

(1) a) Arts 570-110 comprend: arts plast. sculpt., ateliers de travaux manuels, art culinaire, art ménager.

b) L'élève devra choisir une concentration soit en musique 575120, soit en Arts 570110. Il recevra 4 périodes/semaine dans la matière qu'il aura choisie en concentration et 1 période/semaine d'exploration dans l'autre matière.

(2) a) Arts 570220 comprend: Arts plast., sculpt., ateliers de travaux manuels, art culinaire, art ménager.

b) L'élève devra choisir soit musique 575220, soit arts 570210. Il recevra 5 périodes/ semaine dans la matière qu'il aura choisie.

## 2e CYCLE

## FORMATION GENERALE

### Secondaire III

| MATIERES | CODE | PERIODES |
|---|---|---|
| Sc. Religieuses | 480-320 | 5 |
| Edu. physique | 190-320(G) / 192-320(F) | (3-2) |
| Français | 580-330 / 580-320 / 580-310 | 5 |
| Anglais | 578-330 / 578-320 / 578-310 | 5 |
| Mathématiques | 281-330 / 281-320 / 281-310 | 5 |
| Histoire | 475-412 * | 5 |
| Centre de ressources | | 5 |
| Choix de 1 option (1x5) | | 5 |
| Musique | 575-320 | |
| Arts | 570-310 | |
| Biologie | 170-412 * | |
| Sc. Générales | 293-412 | |

TOTAL: 35 périodes

### Secondaire IV

| MATIERES | CODE | PERIODES |
|---|---|---|
| Sc. Religieuses | 480-421 | 5 |
| Edu. physique | 190-421(G) / 192-421(F) | (3-2) |
| Français | 580-432 / 580-422 / 580-412 | 5 |
| Anglais | 578-432 / 578-422 / 578-412 | 5 |
| Mathématiques | 281-432 / 281-422 / 281-412 | 5 |
| Histoire | 475-412 * | 5 |
| Centre de ressources | | 5 |
| Choix de 1 options (1x5) | | 5 |
| Musique | 575-422 | |
| Arts | 990-400 | |
| Biologie | 170-412 * | |
| Chimie | 270-442 * | |
| Physique | 290-422 * | |
| Init. vie écon. | 474-412 * | |
| Sc. Générales | 293-412 | |

TOTAL: 35 périodes

### Secondaire V

| MATIERES | CODE | PERIODES |
|---|---|---|
| Sc. Religieuses | 480-521 | 5 |
| Edu. physique | 190-521(G) / 192-521(F) | (3-2) |
| Français | 580-532 / 580-522 / 580-512 | 5 |
| Anglais | 578-532 / 578-522 / 578-512 | 5 |
| Mathématiques | 281-532 / 281-522 / 281-512 | 5 |
| Centre de ressources | | 5 |
| Choix de 2 options (2x5) | | 10 |
| Musique | 575-522 | |
| Arts | 999-500 | |
| Biologie | 170-412 * | |
| Chimie | 270-442 * | |
| Physique | 290-422 * | |
| Init. vie écon. | 474-412 * | |
| Géographie | 470-512 | |
| Histoire | 475-512 | |
| | 475-522 | |
| Français | 580-542 | |

TOTAL: 35 périodes

* Donne des unités de Secondaire V

TABLEAU V (suite)

## FORMATION PROFESSIONNELLE

| Secondaire I - II | Secondaire III | | | Secondaire IV | | | Secondaire V | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | MATIERES | CODE | PER. | MATIERES | CODE | PER. | MATIERES | CODE | PER. |
| | Sc. Religieuses | 480-320 | 5 | Sc. Religieuses | 480-421 | 5 | Sc. Religieuses | 480-521 | 5 |
| | Edu. physique | 190-320(G)<br>192-320(F) | (3-2) | Edu. physique | 190-421(G)<br>192-421(F) | (3-2) | Edu. physique | 190-521(G)<br>192-521(F) | (3-2) |
| | Français | 580-320<br>580-310 | 5 | Français | 580-422<br>580-412 | 5 | Français | 580-522<br>580-512 | 5 |
| Les élèves suivent le profil de cours des étudiants du secteur régulier. | Anglais | 578-320<br>578-310 | 5 | Anglais | 578-422<br>578-412 | 5 | | | |
| | Mathématique | 281-320<br>281-310 | 5 | Mathématique | 281-422<br>281-412 | 5 | | | |
| | Histoire | 475-412 * | 5 | Histoire | 475-412 * | 5 | Centre de ressources | | 5 |
| | Centre de ressources | | 5 | Centre de ressources | | 5 | | | |
| | Accordage | 296-310 | 5 | Accordage | 296-410 | 5 | Accordage | 296-515 | 20 |
| | | TOTAL: | 35 pér. | | TOTAL: | 35 pér. | | TOTAL: | 35 pér. |

* Donne des unités de Secondaire V

## TABLEAU V

### SECTEUR PRIMAIRE

| 1er cycle | | | 2e cycle | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Matières de base** | | | **Matières de base** | | |
| Français<br>Mathématiques<br>Religion<br>Sc. naturelles et<br>Humaines | | 1140 | Français<br>Mathématiques<br>Religion<br>Sc. Naturelles et<br>Humaines | | 1020 |
| **Matières spécialisées** | | | **Matières spécialisées** | | |
| Edu. physique | (3 x 45) | | Anglais 4e-5e | (4 x 30) | |
| Arts | (2 x 45) | 315 | 6e | (3 x 45) | |
| Musique | (2 x 45) | | Concentration<br>arts plast./culinaire<br>musique<br>répartition (4-1) | (5 x 45) | 435 |
| | TOTAL: | 1455min. | Edu. physique | (2 x 45) | |
| | | | | TOTAL: | 1455 min. |

NOTE: - Cette maquette est identique à celle actuellement en vigueur pour l'année scolaire 1978-79.
- Au niveau des matières spécialisées, l'avis des spécialistes a été demandé.
- Possibilité de faire une période de natation d'une durée de 60 minutes.

académique et pratique visant l'acquisition de l'autonomie nécessaire à une insertion dans un programme de formation générale ou au marché du travail. Ces cours ont pour objectifs la maîtrise des activités de la vie quotidienne et le développement maximal de la dextérité manuelle et de la conceptualisation(1).

Egalement, afin de répondre à l'ensemble des besoins de la clientèle, et plus particulièrement de favoriser le développement d'un système de compensation adapté au handicap de la vue, une gamme complète et continuellement mise à jour de cours spécifiques vient compléter et enrichir les maquettes générales. Ces activités d'apprentissages sont également prévues à l'horaire de l'élève.

Concrètement au niveau primaire le nombre de minutes/semaine prévu à l'horaire de l'élève est augmenté de 75(1380 à 1455) permettant ainsi d'amplifier les activités d'éducation physique, d'arts plastiuqes et de musique. Ces activités favorisent tout particulièrement l'individualisation, la concrétisation, la conceptualisation, la stimulation et l'autoactivité telles que définiesen 4.1

Au niveau secondaire, le décloisonnement en regard des options et la promotion par matière permettent l'introduction pour chacun des niveaux d'un bloc ressource (2), et ceci en respectant 1575 minutes/semaine. Des regroupements par cycle deviennent alors possiblespour la création de sous-groupes orientés dans un programme spécifique d'apprentissage. Les aides techniques, l'écriture manuscrite, la dac-

---

(1) cf.: Tableaux VI et VII, p.24-25
(2) cf.: Annexe III, p.55

## SECTEUR OCCUPATIONNEL ET PRATIQUE

| SECONDAIRE I | | | SECONDAIRE II | | SECONDAIRE III | | SECONDAIRE IV | | SECONDAIRE V | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| MATIERE | CODE | PERIODES | CODE | PERIODES | CODE | PERIODES | CODE | PERIODES | CODE | PERIODES |
| Edu. physique | 193-110 | 3 | 193-210 | 3 | 193-310 | 3 | 193-410 | 3 | 193-510 | 3 |
| Cult. religieuse | 483-110 | 2 | 483-210 | 2 | 483-310 | 2 | 483-410 | 2 | 483-510 | 2 |
| Français | 581-110 | 5 | 581-210 | 5 | 581-310 | 5 | 581-410 | 5 | 581-510 | 5 |
| Mathématiques | 280-110 | 5 | 280-210 | 5 | 280-310 | 5 | 281-410 | 5 | 280-510 | 5 |
| Arts plastiques | 571-110 | | 571-210 | | 571-310 | | 571-410 | | 571-510 | |
| Trav. gén. du bois | 279-110 | | 279-210 | | 279-310 | | 279-410 | | 279-510 | |
| Trav. prat. gén. | 278-110 | 15 | 278-210 | 15 | 278-310 | 15 | 278-410 | 15 | 278-510 | 15 |
| Couture | 493-110 | | 493-210 | | 493-310 | | 493-410 | | 493-510 | |
| Art culinaire (1) | 494-110 | | 494-210 | | 494-310 | | 494-410 | | 494-510 | |
| Ressources (2) | | 5 | | 5 | | 5 | | 5 | | 5 |
| TOTAL: | | 35 périodes | | 35 | | 35 | | 35 | | 35 |

(1) Chaque élève recevra un enseignement dans chacune de ces matières suivant un plan de rotation prévu à l'horaire.

(2) En plus des composantes du bloc ressource de la formation générale, le bloc ressource de ce secteur intégrera des notions des matières telles l'anglais, sciences humaines et sciences naturelles.

TABLEAU VII

## SECTEUR PRIMAIRE

NIVEAU MATURATION

| | |
|---|---|
| Développement moteur | 3 x 45 |
| Apprentissages de base | 3 x 45 |
| Développement sensoriel | 3 x 45 |
| Développement perceptuel | 3 x 45 |
| Développement pré-conceptuel- mathématique | 5 x 45 |
| Communication (verbale et écrite) | 5 x 45 |
| Développement social | 3 x 45 |
| Manipulation et Arts | 3 x 45 |
| Natation | 2 x 45 |
| Arts plastiques | 2 x 45 |
| Ré-éducation psychomotrice | 2 x 45 |
| TOTAL: | 1455 minutes |

tylographie et le braille, tout particulièrement pour l'abrégé en langue seconde ainsi que pour la notation scientifique, s'inscrivent dans ce programme. Au niveau des groupes pratiques et occupationnels, le bloc ressource permettra également l'introduction de notions concrètes en sciences humaines et anglais oral.

Finalement, il importe de souligner que la notion de récupération (1) est un élément important de notre organisation tant au primaire qu'au secondaire. Les besoins sont alors comblés par les enseignants dans le cadre des activités B tel qu'il est prévu à l'Entente provinciale.

De plus, à ces aspectsd'organisation axés essentiellement sur les apprentissages, l'Ecole Nazareth et Louis-Braille se doit de fournir à l'élève handicapé de la vue, des services professionnels, de soutien et d'encadrement. Nous ne croyons pas utile et nécessaire de revenir sur chacun de ces services. Notre plan d'organisation 1978-79 abordait largement cet aspect. Aussi chacune des fonctions est reprise schématiquement dans la section 3 de ce document avec une attention spécifique pour le poste de psycho-éducateur qui apparaît pour la première année.

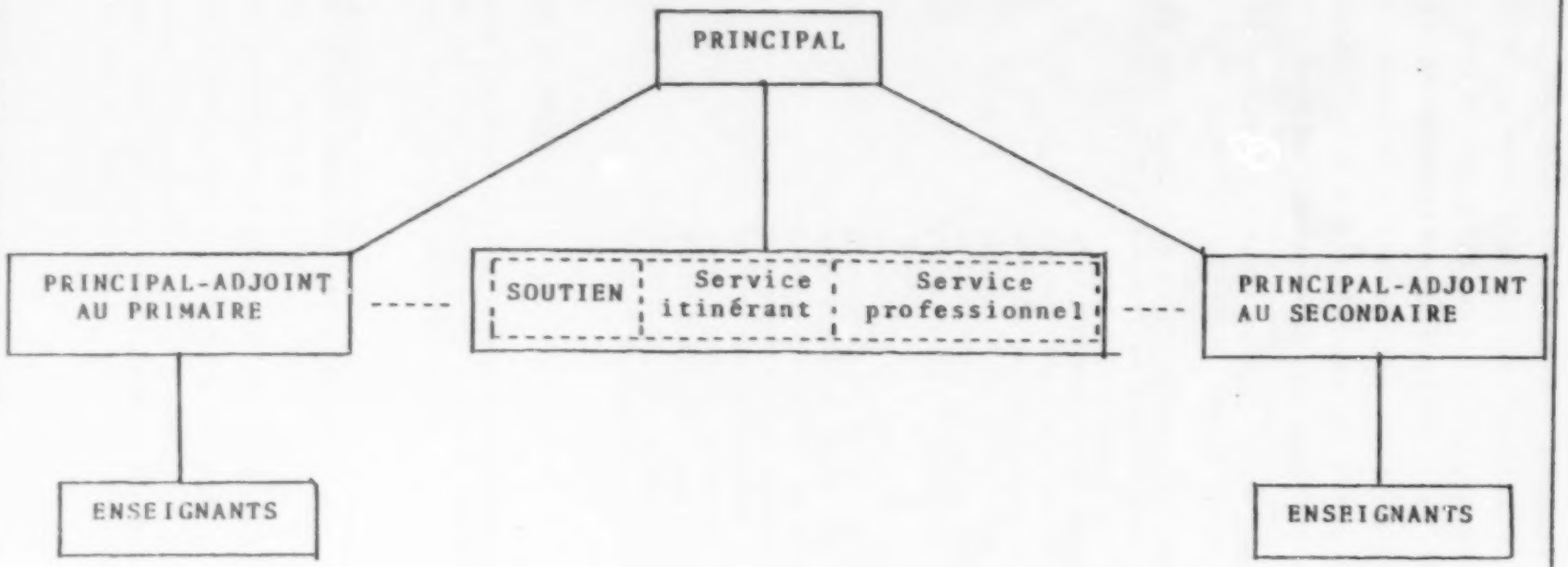
Pour une compréhension plus globale du régime pédagogique et du mode d'organisation, nous vous référons au tableau VIII (2), exprimant la structure organisationnelle pour l'année scolaire 1979-80.

---

(1) cf.: Annexe IV, p. 37

(2) cf.: Tableau VIII p. 27

TABLEAU VIII




Légende: ———— autorité hiérarchique

---------- autorité fonctionnelle

La présente demande s'attarde strictement aux besoins et à l'organisation pédagogiques. Toutefois, l'Ecole Nazareth et Louis-Braille compte pouvoir bénéficier de la structure des services de réadaptation par le biais d'une nouvelle entente qui fait actuellement objet de négociations entre le Centre d'accueil et la Commission scolaire régionale de Chambly.

NOM DU RESPONSABLE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE

SIGNATURE DU DIRECTEUR GENERAL

DATE

# ANNEXE I

SUJET: Motricité

1) Définition:

Le service de psychomotricité s'inscrit dans une optique de rééducation mais en rapport direct avec le développement de notions lesquelles non développées peuvent causer des retards moteurs ou de développement général et par conséquent avoir un effet éventuel sur le rendement scolaire.

Dans le quotidien:
- -il s'agit surtout de rééducation; il s'agit donc de travailler surtout dans le domaine qui pose des problèmes à l'enfant d'où la nécessité d'un bilan et d'un programme individualisé.
- -Travail au niveau des notions sur lesquelles l'enfant achoppe et qui bloque ses acquisitions scolaires.
- -nécessité de structurer des rencontres fréquentes avec toutes les personnes s'occupant de l'enfant, avec les professeurs, éducateurs, psychologues, parents éventuellement.
- -nécessité de préparer et aux acquisitions scolaires et à l'utilisation de la canne blanche (la péripatologie pouvant être une suite aux rééducations).
- -travail au niveau de toute la personnalité de l'enfant; les acquisitions motrices sont un moyen pour agir sur le contact relationnel, avec les enfants du groupe comme avec l'adulte, réaction aux jeux, au matériel, seuil d'excitabilité, seuil d'activité, seuil d'émotivité, confiance en soi, attention aux consignes et mémoire, compréhension et expression par le langage.

2) Rôle du professeur:

Professeur spécialiste en psychomotricité pour assurer le développement psychomoteur des enfants, déceler et traiter certains troubles d'ordre moteur et orienter le programme de rééducation.

3) Méthodologie:

- Prise de contact individuelle.
- Bilan psychomoteur, observations psychomotrices et acquisitions psychomotrices.
- Etablissement d'un groupe thérapeutique.
- Rééducation proprement dite, à partir du matériel et sous forme de jeux; progression individuelle variable d'après le bilan; apprendre à l'enfant à organiser sa rééducation et inventer des exercices vers l'autonomie

4) Contenu principal:

- Schéma corporel - développement des sens;
- Contrôle postural statique et dynamique;
- Orientation pratique de son corps et des autres;
- Structuration de l'espace extérieur;
- Initiatives, indépendance face à autrui;
- Mémorisation I;
- Adresse manuelle et déliement digital;
- Coordinations et dissociations fines en rythme;
- Contrôle du tonus et de la force;
- Mémorisation II (consignes codées, intériorisation);
- Visualisation de l'espace extérieur (plans, rapports, trajets);
- l'aveugle et les autres I: compréhension de la vision des autres;
- l'aveugle et les autres II: expression corporelle et mimique des aveugles.

5) Volumes:

- Le geste et l'espace (Moreau et Bideault)
- Education corporelle et sociale du jeune aveugle (J. de Angelis)
- Rééducation psychomotrice: Les troubles du développement psychomoteur de l'enfant (H. Bucher)
- Teaching the visually limited child (V.E. Bishop).

6) Evaluation et suivi:

Les évaluations se font sous forme d'observations psychomotrices et le suivi est transmis par écrit sous forme de rapport individuel aux étapes. Selon le besoin le contenu du rapport est alors communiqué au titulaire et aux parents.

7) En 1978-79:

La psychomotricienne évalue d'une façon systématique la totalité de la clientèle, pose un plan de traitement.

Présentement un total de 30 périodes/semaine est dispensé à un total de 20 étudiants. Il y aurait un besoin pour 20 autres enfants qui sont sur une liste d'attente.

# ANNEXE II

**SUJET:** Dénombrement flottant

## 1. Définition du dénombrement flottant

1.1 Service pédagogique conçu pour fournir à l'élève en difficulté d'apprentissage le maximum de services spécialisés sans pour autant le sortir de son milieu normal. Il favorise et permet l'intégration maximale de l'élève en difficulté en ajoutant à l'école une personne-ressource spécialisée.

1.2 Le professeur en dénombrement flottant est donc un rééducateur qui apporte une aide à des groupes d'enfant en difficulté d'apprentissage. Essentiellement, ce travail consiste à offrir des périodes de rééducation à des groupes variables d'élèves (groupes généralement restreints).

## 2. Objectifs du dénombrement flottant

2.1 Prévenir les difficultés majeures d'apprentissage.

2.2 Dépister le plus tôt possible les difficultés d'apprentissage.

2.3 Evaluer la nature et la gravité des difficultés d'apprentissage ainsi que les facteurs qui en sont responsables.

2.4 Choisir et appliquer des mesures correctives appropriées aux difficultés de chaque enfant.

2.5 Assurer un suivi efficace auprès des enfants rencontrés.

## 3. Clientèle visée

3.1 Le professeur en dénombrement flottant s'adressera à l'ensemble de la clientèle du secteur primaire.

### Type de problèmes rencontrés

Difficultés mineures au niveau des apprentissages dans une des matières et/ou difficultés spécifiques légères ou moyennes, telles les difficultés de langage, de lecture, d'orthographe, de motricité, de calcul, de troubles perceptuels, etc...; il s'agit donc de difficultés trop sérieuses pour que l'intervention attentive du professeur

régulier arrive à les résoudre et pas assez pour qu'on se décide à employer la "solution radicale", c'est-à-dire la classe spéciale.

On devra éviter d'inscrire en dénombrement flottant des élèves présentant les caractéristiques suivantes:

. handicap intellectuel
. mésadaptation socio-affective
. état général d'immaturité
. retard scolaire généralisé*

* Un enfant présentant un tel retard pourra être vu en dénombrement flottant si l'on juge qu'il peut récupérer de façon systématique à l'intérieur d'um minimum de temps. (ex.: 3 ans)

3.2 Critères de référence

Difficultés spécifiques concernant un des aspects suivants:
- les troubles du langage écrit (y compris la lecture)

- les difficultés de raisonnement logico-mathématique

3.3 Niveau de référence

L'enfant suit son groupe régulier. (Ou un groupe de référence correspondant à un stade de son développement dans lequel l'enfant pourra continuer à évoluer sur les autres points)

3.4 Types d'intervention

Rééducation collective et/ou individuelle, à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, selon le cas. Ainsi, le professeur en dénombrement flottant peut intervenir au niveau des classes comme rééducateur et/ou comme personne-ressource en collaboration avec les titulaires; il peut aussi agir comme personne-ressource auprès des titulaires de classe.

3.5 Durée de l'intervention

Le temps maximum idéal d'une rééducation ne devrait pas dépasser un an.

Par contre, certaines interventions nécessitent jusqu'à deux et/ou trois ans d'une action rééducative continue.

3.6 Nombre d'enfants

Le nombre d'enfants vus hebdomadairement est d'environ 25. Le nombre peut cependant varier selon le style d'intervention et/ou la gravité des cas.

Ex.: A l'école Nazareth et Louis-Braille en 78-79, on y retrouve 7 étudiants particuliers, 6 étudiants en évaluation de récupération pour un total de 27 interventions directes/semaine.

Une liste d'attente peut être constituée et comprend tous les noms des enfants qui auront besoin éventuellement des services du professeur en dénombrement flottant.

La priorité à donner en ce qui concerne le choix des enfants devra tenir compte des problèmes de chaque enfant. Cet ordre de priorités sera établi conjointement par le principal et le professeur en dénombrement flottant.

4. Dépistage et évaluation

4.1 C'est le titulaire de classe (régulier et préscolaire) qui procède à la première identification de ceux parmi ses élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Le titulaire en informera la direction en lui fournissant, avec le plus de précision possible, la nature des difficultés de ou des élèves référés.

4.2 Lorsque les enfants sont référés pour être suivis en dénombrement flottant, le professeur en dénombrement flottant procède à des évaluations orthopédagogiques afin d'établir un diagnostic et de déterminer une rééducation appropriée aux difficultés de l'enfant.

4.2 Il est important que le professeur en dénombrement flottant assiste aux études de cas (1) tenues en cours d'année pour le classement de la prochaine année scolaire afin qu'il puisse identifier les problèmes, les priorités dans ces difficultés et établir une liste d'attente, si nécessaire, en collaboration avec la direction d'école.

---

(1) Il s'agit de conférences de cas concernant les élèves qui sont déjà en dénombrement flottant ou susceptibles de l'être.

## 5. Dossier orthopédagogique

5.1 Le professeur en dénombrement flottant doit tenir à jour un rapport fidèle des évaluations, des activités d'apprentissage, de formation et des phases de rééducation de chacun des élèves.

5.2 Il complétera pour chaque enfant une fiche individuelle de rééducation et tiendra à jour le tableau de la liste des élèves en rééducation (et la liste d'attente). Il conservera au dossier les résultats de ses évaluations pédagogiques.

5.3 Chaque dossier d'élève pourra être mis à la disposition de la direction d'école, des titulaires et des P.N.E. concernés.

# A N N E X E  III

OBJECTIF: Par le bloc Ressources, l'école Nazareth et Louis-Braille vise à fournir à l'élève la chance d'apprendre des notions et à utiliser des techniques susceptibles d'augmenter son potentiel.

COMPOSANTES: Pour atteindre cet objectif, le bloc ressources sera composé de différentes matières:

- Braille

  Apprentissage et amélioration du système braille. Il est essentiel que l'élève qui travaille en braille maîtrise le mieux possible son écriture et surtout sa lecture braille. Pour se faire, l'élève aura la possibilité d'apprendre et approfondir
  - le braille français (intégral et abrégé)
  - le braille anglais (intégral et abrégé)
  - les signes pour les sciences (mathématique, chimie, physique)

  en utilisant le dactylo braille ainsi que la tablette et le poinçon.

- Dactylographie en caractère d'imprimerie conventionnel:

  Dans l'optique que l'aveugle devra communiquer par écrit avec les voyants, la dactylographie en caractères d'imprimerie conventionnels présente le moyen le plus efficace qu'il se doit de maîtriser. L'élève pourra profiter de ses pratiques pour faire ses travaux à la dactylo et ainsi s'habituer à agir comme il devra le faire lorsqu'il s'intègrera.

- Optacon:

  Les élèves n'ayant aucune possibilité d'utiliser leur reste de vision pour lire le noir et pour qui l'optacon sera jugé pertinent à leur orientation, pourront en apprendre l'utilisation et recevoir l'entraînement.

- Ecriture manuscrite:

  Chaque élève devra être capable avant la fin de son cours secondaire d'écrire le noir (connaissance des lettres et des chiffres). Le minimum d'acquisition sera la signature de son nom.

- Abaque:

  Le plus tôt possible l'élève qui travaille en braille devra maîtriser l'utilisation de l'abaque. Le minimum visé pour les élèves de formation générale sera la capacité d'effectuer les 4 opérations mathématiques.

- Visualteck:

  Les élèves pour qui la visualteck se révélera un instrument utilitaire pourront en apprendre le fonctionnement et pratiquer leur lecture.

- Calculatrice parlante et braillotron:

  Les élèves de niveau secondaire IV et V apprendront et s'entraîneront à l'utilisation de la calculatrice parlante et du braillotron qu'ils pourront mettre à profit lors de certains cours de mathématiques.

Aux matières et techniques ci-haut mentionnées viennent se joindre une multitude d'autres techniques telles, le magnétophone à cassettes, le magnétophone à ruban, les tablettes à dessin, les tablettes à écrire en noir, etc...

De plus, le bloc ressource deviendra le bloc privilégié pour toutes interventions provenant de l'extérieur de l'école.

Les périodes du bloc ressource seront également privilégiées pour les activités de récupération, de titulariat et de bibliothèque.

Il sera presqu'impossible de répondre aux besoins que sur le bloc ressource. C'est pourquoi, il ne faut pas considérer ces périodes comme exclusives mais plutôt comme privilégiées à ces activités. Pour combler le plus possible les besoins, le cadre du centre de ressource devra être dépassé.

ORGANISATION: Certaines matières seront systématisées dans le bloc ressource (dactylographie, braille, etc...) tandis que d'autres répondront à des besoins spécifiques.

Selon le cas, l'enseignement et l'entraînement se feront par groupe ou individuellement.

# ANNEXE IV

## RECUPERATION

Par sa vocation particulière l'Ecole Nazareth et Louis-Braille est appelée à fournir des services pédagogiques appropriés aux besoins de sa clientèle. Cette clientèle qui bien que restreinte, nécessite des approches pédagogiques diverses allant du cours régulier en groupe, à l'enseignement individuel en passant par les entraînements spécifiques, le dénombrement flottant, la récupération, etc...

Depuis septembre 1977, la récupération a retenue particulièrement l'attention et a été structurée et opérationnalisée.

Ce service de récupération repose sur les trois éléments suivants:

I - Une définition:

Enseignement dispensé à un individu ou un groupe restreint d'élèves qui éprouvent des besoins de récupérer dans des notions qui viennent d'être vues et qui n'ont pas été comprises ou dans des habilités qu'on n'a pas réussi à acquérir.

II - Un mode général de pensée et d'action, visant un objectif de souplesse nécessaire à une évolution dynamique des services et à une rigueur académique tant au niveau du contenu que de l'évaluation.

Ce plan de récupération se veut une structure dynamique. L'étudiant inscrit à un programme n'y est pas "encarcaner" à perpétuité. Ce dernier pourra y bénéficier tant et aussi longtemps qu'il en aura besoin. Des étudiants sont donc appelés à sortir et à pénétrer dans le système en tout temps suite à une évaluation et à une détermination des programmes par les gens concernés.

III - Un échéancier:

1 - Juin: Moment privilégié pour déterminer les besoins de récupération de la clientèle prévisible.
Rencontre individuelle avec professeur(s) et direction.

2 - Juillet et août: Détermination de temps d'intervention à l'intérieur de l'horaire.

3 - Septembre: Mise en marche du système

a) rencontre avec professeur récupérateur et titulaire ou autres personnes ressources; élaboration par chaque professeur du programme individuel auprès de l'enfant

b) rencontre individuelle entre professeur(s) et direction en rapport avec le programme d'interventions choisies.

Récupération (suite)

4 - Novembre/février/avril: l'Evaluation de chaque programme et des progrès de l'étudiant est revue particulièrement lors des journées pédagogiques.

5 - Mai: Evaluation de l'expérience, suggestions et réajustement des services de récupération.

6 - Juin: Evaluation finale et détermination des nouveaux besoins pour la prochaine année scolaire.

# I D E N T I F I C A T I O N

**Nom du responsable du projet:**

*Paul-Henri Buteau*

**Nom du chercheur engagé par la commission scolaire et rédacteur de ce rapport:**

*Georgette Goupil*

**Signature du directeur général:**

P. Buteau

**Date:** 1990-9-12